الدكتور يحيى الأحمدى

قضايا سيكولوجية



قضايا سيكولوجية

دكتور / يحيي الأحمدي
استاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة المنيا

دار الأحمدي للنشر

القاهرة : ١٥ عبد الخالق ثروت

تليفاكس : ٥٧٥٨٠٩٨ / ٠٢

المنيا : ٧٣ ش طه حسين – أبراج الجامعة

تليفاكس : ٣٤٧٨٠٢ / ٠٨٦

رقم الإيداع بدار الكتب : ٧٧٥٧ / ٩٩

الترقيم الدولي : 4 - 19 - 5887 - 977

الى ابنتي **ميرهان**

الدرة التي تتوسط لؤلؤ العقد



قضايا سيكلوجية



تقديم

تشهد مجتمعاتنا العربية بعامة والمجتمع المصرى بخاصة ، فى العقود الأخيرة من هذا القرن تطوراً ملحوظاً فى المجالات المختلفة ، خطا بهذه المجتمعات خطوات واسعة نحو التقدم التكنولوجي والرقى الفكري والتحضر الإنساني أوصلته الى حال تفوق بكثير ماكان عليه أمرها منذ خمسين عاماً فقط . غير أن هذا التطور والتقدم – من ناحية أخرى – قد صاحبه لسوء الحظ زيادة فى نسبة المشكلات الإنسانية ، الفردية والمجتمعية ، وكأنها ضريبة حتمية لذلك التقدم والرقي على الإنسان المتحضر أن يدفعها .

ولقد فرض هذا على علماء النفس أن يطرقوا أبواباً بكراً لم تكن يوماً وجهتهم ويدرسوا موضوعات لم تكن أبداً محور دراساتهم ، وذلك حتى يتمكنوا من معرفة المزيد هذه المشكلات التي أحدثها التطور بخيره وشره . ولحسن الحظ أنهم توصلوا في كثير منها إلى نتائج ذات شأن يمكن أن تتخذ سبيلا للتعامل مع أغلبها ، ولم يبق بعد ذلك الا أن ينقب القارئ المتخصص عن حلول لمشكلات دراساته أو مرضاه بين كتب ومراجع على النفس ، على كثرتها وتعدد فروعه ، أو أن يقدم علم النفس حلوله الجاهزة – المأخوذة من فروعه المختلفة – للقارئ غير المتخصص ، علّ ذلك يحقق بعضاً من الرضا والسعادة والرفاهية لكل من الفرد والمجتمع .

ولأن طالب الجامعة يقف على ناصية الموقع ، بين القاريء المتخصص والقاريء غير المتخصص ، فإن الحاجة تبدو ملحة الى كتاب يجمع بين الأمرين ، مادة تصلح للتنقيب فيها عن الأفكار والرؤى التي يمكن أن تؤدي الى حلول ، ومادة تحوي حلولاً جاهزة يمكن استخدامها بمجرد الإنتهاء من قراءتها .

لقد عقد ١٩٧٠ مؤتمر فى الولايات المتحدة الأمريكية عن " مستقبل علم النفس والجامعة " ، وانتهى فى الكثير من توصياته إلى ضرورة تكوين الطالب الجامعى بحيث تكون له قدم في مجال البحث التجريبى والمعملى البحت ، بينما قدمه الأخرى تكون مغروسه فى الواقع الإجتماعى ، لكى يتمكن من التعرف – من خلال منهج البحث العلمى على سبيل المثال – على كيفية التعامل مع المشكلات الإجتماعية ، كالجريمة واختيار المهنة والإغتراب وعمل المرأة .... وغيرها ، والوقت ذاته فإن من شأن هذا الإلتحام بالواقع أن يضفى على التخصص المنهجى مذاقاً من نوع خاص ، كما من شأنه أن يساعد على ضبط ردود الفعل الإجتماعية ، هذا الضبط الذى يلعب دوراً هاماً فى تيسّير أو تعويق حركة العلم وتطورها .

إن هذه الدعوة وما تلاها من أراء وأفكار وتوصيات أخرى في مؤتمرات مماثلة ، تؤكد على ضرورة ربط علم النفس بالواقع المجتمعى بسلبياته وإيجابياته ، حيث لا معنى للعلم ما لم يكن مضطلعاً بقضايا الناس ، يقدم لهم الحلول ، ثم يعود للمعمل بالمعوقات فيذللها ، ثم يعود للواقع فيستنطقه وهكذا

إن هذا الكتاب هو محاولة متواضعة فى هذا الإتجاه الذى يتبناه المؤلف ، لتحقيق قدر أكبر لطلاب الدراسات العليا من الثقافة النفسية ، وإمتلاك سبل التعامل مع المتغيرات الحياتية التى تحيط بهم وبمجتمعاتهم ، عله يمكنهم من الإسهام بفعالية فى رفعة شأن هذا الوطن الذي يعيشون فوق أرضه .

إلى الزملاء ... كل الزملاء .. إمتناناً للتعلم الذى ما كان ليكون لولا أننى بينهم .. اللهم أسالك خير الجزاء لكل من منحنى فكرة أو أطعمنى رأيا أو أهدانى أتجاها .. وأسالك اللهم التوفيق والسداد فى كل ما نقول ونعمل ,,,,

د . يحيى الأحمدى

المنيا / أبريل ١٩٩٩

الباب الأول

قضايا نظرية



الفصل الأول

مجتمعية علم النفس

ساحة علم النفس هو الإنسان ، وإن إنصب الإهتمام فى بعض فروع هذا العلم على الحيوان، فذلك لاعتبارات أخلاقية ، ربما للاستكشاف والفهم قبل تطبيق ما تسفر عنه نتائج التجارب على الإنسان ، الذى هو غاية هذا العلم .

والمهتمون بأمر العلوم النفسية ، يدركون تماماً تلك المسلمة القائلة بأنه " لاحضارة بالتقدم التكنولوجي وحده ، بل بالإنسان الذى يستخدم هذه التكنولوجيا سلباً أو إيجاباً ، أو بالأحرى بالتفاعل القائم بين الإنسان وأدوات تقدمه ، وبدون هذا التفاعل لا تقوم حضارات بالمعنى الشمولي للحضارة " . فالإنسان كائن حى متفرد ، وهذا التفرد يعني تميزه عن غيره من المخلوقات وتميزه عن باقى أفراد بنى جنسه ، وتميزه عن نفسه فى مراحل عمره المختلفة ، وهذا التميز لايعنى الإختلاف الكامل مع الجميع ، بل إن هناك قدراً من التشابه لابد أن يسمح بتعميم ما يتوصل إليه علماء النفس من نتائج دراساتهم على افراد بعينهم ، على باقى أعضاء المجتمع الواحد ، وإن ظل هناك أيضاً قدر من الاختلاف يزكي ويؤيد هذا التفرد للكائن الإنسانى ، تماماً كالإستثناء الذي يؤكد القاعدة ولا ينفيها .

على أن هذا التفرد مهما اختلف وتمايز ، فإنه يستمد ملامحه الممَيزة والمميزة ، من تلك البوتقة التى يتفاعل داخلها ، وهى النظام المجتمعى الذى يعيش الفرد فى إطاره ، النظام المجتمعى الذى قد يكون هو الأسرة أو الجماعة أو القبيلة أو المدينة أو الدولة أو الأمة .. إنتهاء بالجنس البشرى كله من أقصى الأرض الى أدناها . ولابد أن تجد فى الشخصية الإنسانية – على

تفردها – شيئاً ليس بالقليل ، يمكن رده إلى تـأثير كـل جماعـة أو مجتمـع مـن هذه الجماعات أو المجتمعات .

ولأن الإنسـان هـو المعنـى بـالأمر كلـه ، فـلا حـرب دون الإنسـان ، ولا صناعة دون الإنسـان ، ولا إدارة دون الإنسـان ، ولا أسـرة ولا فكـر ولا فـن ولا علم ولا سياسة دون الإنسان ، فلا غرابة أن تجد لعلم النفس – ومحـوره ذلك الإنسان – باعاً طويلاً فى كل هـذه المجـالات ، فهنـالك تجـد علـم النفس التربوى ، وعلـم النفس الصنـاعى ، وعلـم النفـس الإدارى ، وعلـم النفـس الكلينكى ، وعلم النفس الجنائى ، وعلم النفس العسكرى ... إلى آخر مجالات علم النفس التـى بلغت مـا يربـو علـى الأربعين مجـالاً معترفـاً بهـا مـن قبـل الرابطة النفسية الامريكية (APA) ، التى ينتمى إليها حوالى ٧٠,٠٠٠ عـالم وأستاذ وباحث فى أمريكا وحدها . ومن الطريف أن عده أعضاء هذه الرابطة قد بلغ فى عام ١٩٤٦ ، ٤٤٢٦ عضواً ، ثم ارتفع إلى ١٢٢٧٠ عام ١٩٥٤، مما حدا بأحد كبار علماء النفس وهو " بورنج " إلى القول بأنـه " إذا زاد عدد سكان العالم بنفس المعدل الذى يسير عليه ، وزاد عدد علمـاء النفس بـالمعدل المشار إليه هذا ، فإنه سيأتى اليـوم الـذى يكـون فيـه كـل سـكان العـالم جميعـاً علمـاء نفس " . ان التزايد فـي مجـالات علـم النفس ، والـتزايد فـي أعـداد المتخصصين فيها يؤكد أن الحاجة إلى فهم القضايا النفسية ليسـت ترفـاً ، بـل هي ضـرورة تفرضهـا الرغبـة فـى فهـم الـذات وفهـم الآخريـن وفهـم العلاقـة بينهما، وهذا الفهم ثلاثي الأبعاد هو وحده الذي يشبع الحاجة إلـى أداء الأدوار المجتمعية بقدر عال من التكيف والتوافق .

التاريخ المجتمعى لعلم النفس

منذ تاريخ موغل فى القدم ، قد يمتد إلى افلاطون وأرسطو – بل وإلـى مـا قبل ذلك أيضاً – والفكر الإنسانى يتعرض للعديد مـن القضايـا والموضوعـات

التى تدخل بلا ريب فى مجال علم النفس كما نعرفه اليوم ، لكن كلمة " علم النفس " كما نعرفها الآن فقد يرجع تاريخها إلى حوالى عام ١٧٣٤ ، حين إستخدمها العالم " وولف " فى كتابه " علم النفس العقلى " ، مما يعنى أننا نستطيع أن نجد دراسات تحمل اسم علم النفس قبل عام ١٨٧٩ بما يزيد على قرن ، وهذا هو العام - ١٨٧٩ - الذى تكاد تجميع آراء الغالبية العظمى من المتخصصين فى علم النفس على تحديده كتاريخ تقريبى لبداية ظهور علم النفس كعلم موضوعى مستقل ، حيث أنشأ فيه عالم النفس الالمانى الشهير فيلهلم فونت Wundt معمله فى جامعة ليبزج فى المانيا لدراسة السلوك الانسانى دراسة علمية ، وحيث درس فى معلمه هذا الكثير من علماء النفس المشهورين سواء فى فرنسا أو انجلترا أو أمريكا ، قبل أن يعودوا إلى بلادهم لانشاء معامل نفسية مماثلة .

ولقد اتسم ظهور العلوم بعامة بسمة ربما تستلفت الانتباه ، فهى لم تظهر دفعة واحدة ، بل اتصف ظهورها بالتزامه نسقاً محدداً : الرياضيات أولاً ثم الفيزياء ثم الكيمياء ثم البيولوجيا الحيوانية ، ثم البيولوجيا الإنسانية ، ثم ظهر علم النفس واخيراً ظهر علم الأجتماع . وقد تصدى العالم الشهير " برنال " فى كتابه " تاريخ العلم " (١٩٥٧) لكشف القانون الذى حكم ظهور العلوم بهذا التتالى ، فأشار إلى أن العلوم الأسبق فى ظهورها ، كانت هى الأكثر إرتباطاً بعملية الإنتاج ووسائله ، ومثل هذا الرأى يتفق مع القول بارتباط العلم بالصراع المجتمعي ، حيث أن الصراعات المجتمعية غالباً ما تدور بشكل أساسى حول الانتاج ، وفي هذا ما يفسر ظهور الرياضيات أولاً ثم الفيزياء ثم الكيمياء .... إلى آخر قائمة ترتيب ظهور العلوم . ولكن .. هل فى هذا ما يفسر ظهور علم النفس فى هذا الوقت بالذات ، الذى اتفق عليه العلماء وهو عام ١٨٧٩ ؟

إن البحث فى التاريخ – خلال هذه الفترة – عن أحداث مجتمعية أو صراعات تتعلق بالإنتاج ، سوف يطلعنا على أن عام ١٨٥٠ قد شهد ظهور الثورة الصناعية فى بريطانيا حيث بدأ حدوث طفرة هائلة فى أدوات الإنتاج (الماكينات والآلات) ، مما استلزم تغييراً هائلاً فى علاقات الانتاج واستحداث علاقات إنتاج جديدة (تجزيء المنتج وتقسيم العمل وتنويع المساهمة في الإنتاج بين الصيانة وتدوير الآلة والتعبئة والتغليف وغيرها) ، فهل لهذا الحدث المجتمعى فى جوهره علاقة بتأسيس فونت لمعلمه بعد ثلاثين عاماً فقط من ظهور الثورة الصناعية ؟ وبمعنى آخر ، هل كان ظهور علم النفس كعلم مستقل وموضوعى على يد العالم الألماني فونت ، معبراً عن حاجات وصراعات مجتمعية خلقتها الثورة الصناعية بمتغيراتها ، شأنه شأن بقية العلوم التى ظهرت قبله كما يقول العالم برنال ؟

إن الذين يؤرخون لبدء علم النفس بعام ١٨٧٩ ، يقرون أنه كان ثمة ما يسمى بعلم النفس فى الفترة السابقة على هذا التاريخ ، إلا أن ذلك " العلم " كان يفتقد قبل هذا التاريخ للطريق الصحيح ، وكان يحتاج الى تصحيح مساره . وهذا هو ما حدث على يد فونت ، فهم يرون أن الطريق الصحيح للعلم هو الطريق الذي يمكن من فهم وتفسير الظاهرة التى يتناولها فهماً وتفسيراً موضوعيين ، يتيحا قدراً معقولاً من التنبؤ الموضوعى بمسار تلك الظاهرة أو الظواهر . ومع أن الظواهر موجودة منذ الأزل ، مما يعنى أن ظهور العلوم ليس مرتبطاً بوجود الظاهرة ، بل بظهور الحاجة الى فهم الظاهرة ، فإنه من هنا كانت الرابطة الوثيقة بين ظهور العلوم والحاجات الإجتماعية ، بين ظهور العلوم وتطور الإنسان الذى يغير حاجاته أو يبتدع حاجات جديدة طالما هو على قيد الحياة . فهل أدت الثورة الصناعية إلى ظهور الحاجة لفهم بعض

الظواهر الإنسانية فهماً دقيقاً ، مما أدى إلى بدء ظهور علم النفس كعلم موضوعي؟

يمكننا في معرض الإجابة عن هذا التساؤل أن نشير إلى أمرين هامين نرى أنهما ترتبا على ثورة الإختراعات في مجال الصناعة كمجال وثيق الصلة بالإنسان .. كعامل وكمنتج :

١- إن الأصل التاريخي للعمل الإنساني هو قيام الإنسان بصنع ما هو بحاجة إليه ، ومع التطور قام الإنسان الفرد بصنع ما تحتاجه إليه أسرته ثم قبيلته أو قريته ، ثم ما يحتاجه الآخرون ليبادلهم إياه بما يحتاجه هو ، وهكذا ظلت العلاقة بين ما يصنعه الإنسان ، وما يحتاجه علاقة وثيقة وديناميكية ، إلى أن حدثت الثورة الصناعية ، فأصبحت هذه العلاقة في حكم المنعدمة ، حيث تحول العمل من مجال يحقق فيه الإنسان ذاتيته بإنتاج ما يحتاجه أو يحتاجه الآخرون إلى مجال لنفي تلك الذاتية بقيام الآلة بإنتاج ما يحتاجه هو والآخرون وبكميات كبيرة وفي وقت قليل وبقدر أكبر من الدقة . بعبارة أخرى ، لم يعد العمل مجالاً لتحقيق الذات بالصورة التي كان عليها قبل أن يقسم العمل أو المنتج إلى أجزاء صغيرة يقوم بصناعة كل منها مجموعة من العمال بإستخدام الآلة ، حيث يتم التجميع النهائي للمنتج بعد ذلك ، مما لاجعل العامل قادراً على تحديد ما أدى إليه جهده بالتحديد ، بعكس ما كان يكفله له الشكل الحرفي للصناعة ، حيث كان باستطاعته أن يقول وببساطة : " أنا صنعت هذا " !.

٢- لقد ترتب على اختراع الآلات ، وجود فائض كبير في العمالة - حيث تختصر الآلة جهد عدد كبير من العمال - مما جعل هذه الحقبة تتميز بالمنافسة والتصارع بين أفراد المجتمع في سبيل الحصول على عمل لتأمين مصدر الرزق ، وأدى ذلك إلى انعزال الفرد عن الآخرين في مجتمعه ،

وازدياد شعوره بتفاهة شأنه كفرد ، وبالتالى شعوره بالإغتراب بمعناه الإجتماعى لا الفلسفى ، بما يعنيه الاغتراب من عزلة الإنسان عن نفسه وعما يحيط به ، وخضوعه لجبروت وبطش الآلة وأصحابها ، ولم يعد أمامه سوى الخضوع الذليل أو الضياع الكامل .

وخلاصة القول أن هناك جديداً قد اعترى الإنسان فى تلك الحقبة ، فأدى إلى اغترابه عما ينتج ، وضياع شعوره بفرديته وتفرد ، وطمس هويته الذاتية بالغبار الذى تثيره محركات الآلة ، مما أبرز الإحساس بالحاجة إلى قيام علم جديد ، على عاتقه دراسة هذا الإنسان دراسة علمية تمكن من الفهم الموضوعى لمشاعره وهمومه وقلقه وضياعه وخضوعه .. إلخ .

ومع إيماننا بأن هناك دراسات يمكن أن تصنف فى مجال علم النفس قبل فونت ، تناولت بعضاً من هذه الموضوعات ، إلا أن هذه الدراسات لم يكن لها أن تستمر – بعد الثورة الصناعية – مكتفية بالصياغات النظرية والفلسفية ، أو مرتضية بتبعيتها لعلوم أخرى ، بل كان عليها أن تتحول من مفاهيم مثل " ملكات العقل " إلى مفاهيم موضوعية تخضع " للقياس العقلى " ، ومن مفاهيم الاستبطان والإيحاء والتنويم المغناطيسى ، إلى مفاهيم تتعلق بتجارب عملية مقننة قابلة للضبط وإمكانية التنبؤ . وهذا ما حدا بالعالم جورج بوليتزير أن يقول فى كتابه " أزمة علم النفس المعاصر " (١٩٢٩) : إن قانون تطور علم النفس خلال الخمسين أو الستين عاماً الماضية كان هو : تغيير الشكل لانقاذ المضمون " .!

لقد كان افتتاح فونت لمعمله ، تاريخاً للبداية العلمية الصحيحة لعلم النفس ، كاستجابة منطقية وطبيعية لعدة عوامل كانت جميعاً تحتمل آنذاك فى المجتمع، وكان الإرتباط بينهما وثيقاً ، ومن هذه العوامل يمكن أن نذكر :

١- بروز حاجة الرأسمالية الصناعية إلى علم يزيد من معرفها قوانين السلوك الإنساني ، مما يمكنها من استثمار القوى العاملة في مجال الصناعة أقصى استثمار ممكن .

٢- بروز حاجة " رجل الشارع " إلى علم يتيح له فهماً لما يعانيه من اغتراب يسبب له من التعاسة ما لا طاقة له به .

٣- نضج العلوم الطبيعية ، وما أدى إليه ذلك من سيادة لمناهج البحث المتبعة في تلك العلوم ، واستخدام القياس والتجريب بدرجة عالية من الدقة .

لقد توالت الدراسات النفسية مع فونت وبعده ، لتستقرئ الواقع الإجتماعي وتقدم الحلول ، وتنقب عن الأزمات ، يحدوها وبصورة أساسية بحث المشكلات ذات الأساس المجتمعي ، فقدم العالم كريبلين (١٨٨٣) بحوثه عن : " التعب والتدريب وآثارهما على الإنتاج " ، وقدم العالم هوجو مونستربرج (١٩١٢) كتابه عن " علم النفس والكفاية الصناعية " ، وقدم العالم الألماني كارل مارب بحوثه عن " الحوادث وأسبابها لدى جنود الجيش الألماني " ، وقدم العالم فريدريك ونسلو تايلور (١٩١١) مبادئه في كتابه " الأدارة العلمية للمؤسسات " ، وناقش غوستاف لوبون (١٨٩٥) مدى انسياق الفرد في مواقف الحشد وتأثير الجماعات على الأفراد في كتابة " الحشد : دراسة في العقل الجمعي " ، واصدر جراهام دالاس (١٩١٤) كتابه " المجتمع العظيم " ... إلى آخر هؤلاء العلماء الذين أرسوا تاريخاً مجتمعياً كأساس لعلم النفس كعلم عام ، قبل أن تتفرق به السبل إلى مايربو على أربعين فرعاً من فروع علم النفس الآن .

أليس فيما سبق دليل على أن علم النفس هو علم مجتمعي المنشأ ، فرضت ظهوره - كعلم موضوعي - ظواهر مجتمعية ، وسعى لحل ما ترتب عليها

من مشكلات إنسانية .؟ أيمكن أن يتأكد هذا الدليل إذا ذكرنا أن فونت نفسه قد نشر كتاباً بعنوان : " علم نفس الشعوب " ، في عشرة أجزاء صدرت في الأعوام بين ١٩٠٠ ، ١٩٢٠ حيث تناول في هذه الأجزاء موضوعات مجتمعية متباينة كاللغة والفن والعادات والتقاليد والأخلاق والقوانين ، مما يجعله كتاباً مجتمعياً في المقام الأول

وإذا كان فيلهلم فونت هو رائد المدرسة البنائية ومؤسس علم النفس التجريبي ، فإن تناول مدرسة أخرى كان لها حظ كبير من الذيوع والأنتشار – وهي مدرسة التحليل النفسي – يمكن أن يؤكد لنا أن اهتمام المتخصصين في علم النفس بمعالجة قضايا مجتمعهم ، لم يكن قاصراً على مدرسة بعينها .

فهذا سيجموند فرويد ، العالم النمساوي الشهير ، الذي استغرق تماماً في دراساته المتعلقة بالغرائز والأحلام واللاشعور وميكانيزمات الدفاع عند الأطفال ، يصدر عام ١٩٣٠ – أي قبل وفاته بتسع سنوات – كتاباً بعنوان " المدنية ومنغصاتها " ، يتناول فيه العديد من القضايا الحضارية ذات الطابع الثقافي العام ، بل ويحاول فيه الوصول إلى نظرية عامة تفسر الحضارة الإنسانية في شمولها وتطرح تساؤلات هامة عن مستقبلها .

بل لقد استمر إهتمام أتباع مدرسة التحليل النفسي – بعد فرويد – بالكتابة في القضايا المجتمعية ، على الرغم من أن دراساتهم كانت منصبة على الفرد، أو على ما يسمى بـ " دراسة الحالة " ، وكأنهم يحاولون في كتاباتهم تلك أن يجيبوا عن تساؤل هام هو : هل ما يصدق على الفرد من أفكار ونتائج بحوث يمكن أن يصدق على الجماعة ؟ وبعبارة أخرى : هل ما يحكم علاقات الأفراد من القوانين ، هي نفسها التي تحكم تطور المجتمعات ؟ وهل القوانين التي تفسر سلوك الأفراد ، تصلح بنفس الكفاءة لتفسير حركة الجماهير .؟

لعل أبرز من حاول أن يجيب عن هذه التساؤلات هو العالم إريك فروم ، أحد أبناء مدرسة التحليل النفسى ، حيث كتب أحد أشهر مؤلفاته وهو كتاب " الهروب من الحرية " ، الذى حاول فيه تحليل أزمة المجتمع الغربى فى نهاية الثلاثينات ، فذكر أن هذا المجتمع فى تطور نظامه الاقتصادى ، قد خلق إنساناً ، حُكم عليه بأن يكون قليل الحيلة ، خائفاً ، قلقاً ، يائساً وحيداً ، محبطاً، مما حال ل بينه وبين ممارسة حريته الإيجابية ودفعه إلى الهروب منها ، ولم يعد أمامه لكى يتخلص من هذا الشعور غير المحتمل إلا أن تمارس الميكانيزمات اللاشعورية فعلها لمساعدته ، وأهم هذه الميكانيزمات فى رأى اريك فروم ثلاثة هى : ميكانيزم المازوشية – السادية ، ميكانيزم التدمير ، ميكانيزم الإنصياع الآلى . ثم هو قدم أيضاً فى منتصف الخمسينات كتاب " المجتمع السليم " ، عرض فيه لمقترحات جادة لإحداث تغيير فى نفوس البشر قبل أن يستحيل السيطرة على الأخطار التى تحيط بالمجتمعات المعاصرة . ثم أنه – اريك فروم – قد أصدر كتاباً مع نهاية السبعينات لا يقل أهمية عن سابقيه ، بعنوان " نتملك أو نكون " ، ناقش فيه قضايا مجتمعية على جانب كبير من الأهمية ، فعرض للفارق بين نمط التملك ونمط الكينونة ، وعلاقتهما بموضوعات مجتمعية كالتعليم والتذكر والقراءة وممارسة السلطة والمعرفة والإيمان والحب والموت .... ثم عرض لأسس الشخصية وكيفية مواجهتها للبيئة الإجتماعية ، والإحتياجات الدينية ، وأخيراً استشرف سمات مجتمع جديد وملامح علم جديد لقضايا الإنسان .

إن تاريخ علم النفس زاخر بالتراث الذى يؤكد على أن قضايا علم النفس ليست " فلسفية " فقط أو " معملية " فقط ، بقدر ما هى مجتمعية ، وما الفلسفة إلا لتنظيرها .. وما المعمل إلا لتجريبها .. ثم يبقى المجتمع مرة أخرى المحك الذى يقرر مدى استيعاب أو رفض نتائج هذه الدراسات كلياً أو جزئياً.

علم النفس والإتجاهات المجتمعية

يمكن أن نشير إلى أن علم النفس – بنشأته المجتمعية – قد فُرض عليه أن يصطبغ بالصبغة الايديولوجية للمجتمع ، مهما حاول علماء النفس أن يتجنبوا التحيز ويتبنوا الموضوعية ، ذلك أن علماء النفس هم بشر ، لهم أفكارهم ومعتقداتهم وإطارهم الفكرى الذى يحكم – بدرجة ما – اختباراتهم البحثية وتفسيراتهم – لنتائج دراستهم ، وذلك ما جعل لعلم النفس مدارس أيديولوجية، اضافة الى المدارس العلمية المعروفة – كالمدرسة الأمريكية والمدرسة البريطانية والمدرسة الألمانية والمدرسة الروسية وغيرها ... وفى هذا يقول العالم هايمان Hayman (١٩٦٤) : " لا يوجد بحث علمي ينبثق من فراغ ، فعالم النفس الذى يقوم ببحث علمى ، يبدأ بنوع ما من إطار فكرى ، مهما كان هذا الإطار غامضاً أو غير محدد بدقة ... " .

وبإمكاننا أن ندلل على اصطباغ دراسات علم النفس بالصبغة الأيديولوجية للمجتمعات بكثير من الأمثلة ، لكننا سنكتفى بمثال واحد من المجتمع الأمريكى ، حيث قام آرثر جنسن Arthur Jensen فى بداية السبعينات بدراساته الشهيرة التى أثارت دجدلاً واسعا فى الأوساط النفسية ، عن " القدرات العقلية لدى كلا من الزنوج والبيض " ، وانتهى إلى أن القدرات العقلية المتميزة أو ما أسماها قدرات المستوى الثانى ، كالابتكار والتقويم والذكاء وغيرها ، قاصرة فقط – بحكم السلالة – على البيض ، بينما القدرات المتدنية ، وهى قدرات المستوى الأول ، كالتذكر مثلاً ، فمن نصيب الزنوج ، وإن كانت موجودة لدى البيض أيضاً بحكم كونها أساسا للقدرات المتميزة " قدرات المستوى الثاني " . وبالطبع فإنه لا يخفى ما في هذا الإتجاه من تأثر بالفكر السائد حينئذ ، الفكر الأيديولوجي المتعلق بالتفرقة العنصرية بين البيض والسود فى المجتمع الأمريكى ، وهى فكرة مجتمعية فى المقام الأول .

لقد استمرت بحوث آرثر جنسين فى هـذا الاتجـاه حتـى منتصـف الثمانينـات ، وحظيت بقدر من المسـاجلات البحثيـة العلميـة تمثـل شـكلاً رائعـاً مـن أشـكال التحضر العلمي فى عـرض الـرأى والـرأى الآخـر داخـل المجتمـع الأمريكـى نفسه وخارجه .

وبالمناسبة ، فنحن في مجتمعنا العربى مازلنا أسرى ترجمة ونقل وتعريـب النظريـات والدراسـات مـن مجتمعـات أخـرى ، دون أن نحـاول تبنـى إتجـاه مستقل ينبع من أيديولوجيتنـا الخالصـة ، التـى يجـب أن تستمد جذورهـا مـن تراثنا العربى الملئ بالنظريات والأفكار التى يمكن أن تمدنا بالفروض الثريـة، التـى يمكـن اخضاعهـا للتحميـص والبحـث العلمـى تجريبيـاً ، وإن كـانت ارهاصات مثل هذا الإتجاه قد بدأت لتوها ، بممثلـة فـى بعـض كتابـات نفسـية إسلامية متفرقة هنا وهناك ، إلا أن الأمر لا يـزال بحاجـة إلـى جهـد جمـاعى منظم ، وقناعة متمكنة فـى نفوسـنا بـأن تراثنـا أحـق وأجدر أن يُستمد منـه ، وبدون هذا وحده سنظل معتمدين - كما هـو حالنـا الآن - علـى أفكـار وآراء الآخرين من مجتمعات أخرى فى حل مشكلات تخص مجتمعنا وحده ، بتميزه وتفرده ، ولانفعل سوى محاولة اختيار أحسن هذه الأفكار التى ننقلها ، بما لا يتناقض مع قيمنا ومثلنا ومعايير ثقافتنا وهويتنا ، وهذا هو الصعب بعينه .

العلم والمنهج العلمى

يرى العالم ماكويجان (١٩٦٩) أنه يمكن إطلاق صفـة العلـم علـى " تلـك الدراسـة المنظمـة للمشـكلات التـى لهـا حلـول ، بإسـتخدام المنهـج العلمـى " ، ويعتبر أن المشكلات وإستخدام المنهج العلمى هما المحكان الرئيسـان للتفرقـة بين الدراسات العلمية أو العلوم وبين الأنواع الآخرى مـن الدراسـات كـالفنون أوالدراسات الميتافيزيقية . وهو يرى أن المشكلة التى لهـا حـل ، هـى بإيجـاز مشكلة تطرح تساؤلاً يمكن الإجابة عليه بإستخدام قدرات الإنسان العادية ، أما

المشكلات غير ذات الحلول ، فإن أسئلتها التى تفرض لا يوجد فى الحقيقة إجابة عنها ، مثل ظواهر ما وراء الطبيعة والقضايا المطلقة فى الفلسفة والقضايا الأخروية في الدين .

ويتضمن المنهج العلمي ، عددا من الخطوات التي يجب أن يمر بها الباحث فى دراسته للمشكلة ، وهذه الخطوات باختصار هى :

١- اختيار المشكلة التى يدور البحث حولها .

٢- جمع الحقائق والمعلومات التى تمت للمشكلة بصلة ، بالقيام بعدد من الملاحظات المنظمة وتسجيلها .

٣- تحليل هذه المعلومات والحقائق (التقويم) .

٤- فرض الفروض الملائمة لحل المشكلة ، وإخضاعها للتحقيق التجريبي.

٥- شرح ما تم التوصل إليه ، وصياغته فى قالب مفهوم (التنظير) .

٦- توصيل النتائج التى انتهى إليها إلى زملائه الباحثين .

هذا وقد تختلط طرق البحث المتبعة فى الدراسات العلمية ، لكن يظل المنهج العلمي واحداً لا خلاف عليه ، حيث يرى العالمان روش وزمباردو (١٩٧١) أنه على الرغم من أن العلماء وفلاسفة العلوم قد يدخلون أشياء مختلفة تحت اسم المنهج العلمى ، إلا أنهم جميعاً يتفقون على أن المنهج العلمى هو عبارة عن مسلمات صريحة وإتجاهات محددة وقواعد تمكن الباحث من جميع الحقائق وتقويمها وتوصيل نتائجه للآخرين ، وتفسيرها بطريقة تسمح بإعادة بحثها من الآخرين لتأكيدها أو نفيها .

علم النفس وسيكلوجية الفهم العام

لا يستطيع الأفراد العاديون أن يقاوموا الرغبة العامة لديهم فى أن يكونوا " علماء نفس " . إنهم ينهمكون في ملاحظة سلوكهم هم وسلوك الآخرين ، ويغرقون في تفسير هذا السلوك ، بل ويحاولون دائماً التنبؤ بالسلوك المتوقع

من شخص ما ، ومتى يصدر عنه . انهم يستخدمون خبراتهم وتجاربهم فى الحياة ، ومعلوماتهم عن أنفسهم وعن الناس من حولهم ، فى محاولة لفهم ذواتهم وفهم الآخرين . ويكاد هؤلاء بحق أن يكونوا " علماء نفس " إذا ما وضعنا فى الإعتبار أن هدف علم النفس هو فهم السلوك الإنسانى ، فهو - بهذا - لدى العلماء مثلما هو لدى العاديين ، لكن الاختلاف يكمن فى أن علماء النفس يستخدمون المنهج العلمى فى دراسة السلوك الإنسانى والظواهر المختلفة المرتبطة به ، بينما يعتمد العامة من الناس ، على التخمين والإجتهاد والخبرة الذاتية . ويشير الدكتور عثمان نجاتى (١٩٨٣) إلى أنه يمكن تسمية علم النفس كما يمارسه عامة الناس بـ " علم النفس الدارج " ، بينما تشير المؤلفة الشهيرة ليندا دافيدوف (١٩٨٠) إلى تسميته بـ " سيكلوجية الفهم العام "

إن هذا الشكل من علم النفس الدارج القائم على الفهم الظاهرى ، والذى يصل إليه الافراد بطريقة عشوائية ، غالباً ما يؤدى إلى بنية معرفية لدى الافراد مشوبة بعدم الدقة وافتقار الأدلة المعممة ، ذلك أن علم النفس - كما يمارسه علماء النفس - يعتمد دائماً على الطريقة العلمية فى التفكير ، وعلى جمع المعلومات وعلى الوصف والتفسير ، كما يتميز بإستخدامه الاجراءات العلمية للملاحظة والتجريب ، ويتحاشى الى أبعد حد التحيز الذاتي والتوجهات الفكرية المسبقة ، ... إلى آخر ما يفرق بين العلم - كعلم - والاجتهاد الشخصى فى جمع وتفسير المعارف الإنسانية بصفة عامة .

ويعرف علم النفس - كعلم بأنه " العلم الذى يعنى بالدراسة العلمية لجميع أنواع السلوك الإنسانى فى توافقة مع البيئة " . ويقصد بالدراسة العلمية إستخدام المنهج العلمى ، كما يقصد بالسلوك الإنسانى جميع أنواع النشاط الذى يصدر عن الإنسان من أفعال واحساسات وإدراكات وانفعالات وحركات

وغيرها ، أما توافق الإنسان مع البيئة ، فيقصد به دراسة سلوك الإنسان أثناء تفاعله مع البيئة ، حيث لا يوجد ذلك الإنسان الذى يعيش منعزلاً عن مجتمعه، وأن غاية كل تفاعل يقوم به هو وصوله إلى حالة التوافق مع ذلك المجتمع وأفراده .

أهداف علم النفس

يهدف علم النفس وعلمائه فى دراستهم للسلوك الإنسانى إلى تحقيق أهداف أربعة رئيسية هى : الوصف ، التفسير ، التنبؤ ، الضبط ، توطئة لتقديم الحلول والمقترحات التى تعين الفرد على التعامل مستقبلاً مع هذه الظواهر بمزيد من التوافق .

فالوصف الدقيق لظاهرة ما ، يقتضى جمع الحقائق عنها بإستخدام كل الأساليب الممكنة ، كالملاحظة والقياس المباشر أو القياس غير المباشر (كإستخدام الإختبارات والمقابلات والإستفتاءات وغيرها) ، فإذا ما تم التوصل إلى صورة دقيقة شبع متكاملة عن هذه الظاهرة ، فإن عالم النفس يبدأ في محاولة تفسيرها بإستخدام شبكة مقترحة من علاقات السبب والنتيجة ، يطلق عليها مصطلح " الفروض " ، وهي تعنى التفسير المعقول المقترح للظاهرة والذى يتم إختبار صحته بالتجريب ، فإذا ما ثبت الفرض ، تم اعادة التأكد منه فى بحوث أخرى على عينات مغايرة في بيئات مختلفة ، وإلا يستبعد تماماً . فإذا ما تحققت فإن العالم يأتى الى مرحلة التنبؤ ، وهو أيضاً أحد الطرق المستقبلية التأكد من صحة النتائج التى توصل إليها التجريب ، إضافة لكونه هدفاً رئيسياً من أهداف علم النفس ، حيث يسمح الوصف والتفسير الدقيق للظاهرة بالتنبو الملائم بظواهر أخرى مشابهة ، أو ذات علاقة بالظاهرة ، بدرجة عالية من الإحتمالية ، مما يساعد فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالظاهرة بدرجة شبه يقينية من الموثوقية . وأخيراً فإن الضبط يعنى

قدرة الباحث على التحكم فى بعض المتغيرات المستقلة (الأسباب) لمعرفة أثر كل منها على العوامل التابعة (النتائج) ، وهذا ما يميز الباحث عن الشخص العادى ، فالباحث لا يصدر أحكامه إلا بناء على عدد من الملاحظات المنظمة ، والضبط هو الذي يسمح له بإصدار أحكام يمكن – بدرجة ما – تعميمها . ويعتبر الضبط أيضا اختباراً لمدى صدق التنبؤ.

مناهج البحث فى علم النفس

قلنا أن المنهج العلمى يختلف عن الأسلوب الذى يستخدمه عامة الناس فى حل مشكلاتهم فى أن العلم يحاول أن يفسر المشكلات التى يبحثها استناداً إلى أدلة يستمدها من ملاحظاته الموضوعية ، بالإضافة إلى إمكانية التأكد من ثبات ملاحظاته بواسطته أو بواسطة غيره من العلماء ، بشرط ثبات كل الظروف التى تم فيها بحث المشكلة .

وعلماء النفس يستخدمون مناهج أو طرقاً مختلفة فى دراسة الظواهر المتعلقة بالسلوك الإنسانى تختلف بإختلاف طبيعة المشكلة ، وقد اصطلح على تصنيف هذه المناهج أو الطرق إلى أنواع ثلاثة :

الطريقة أو المنهج التجريبى Expermental Method

ويستخدم هذا المنهج – الذى يعد أدق أنواع المناهج المستخدمة فى البحوث النفسية – للتوصل إلى اكتشاف العلاقة السببية بين المتغيرات التى يتم بحثها (cause & effect) ، وذلك عن طريق التحكم فى هذه المتغيرات بالضبط ، وفى هذا يقول العالم داماتو Demato (١٩٧٠) " يقوم الباحث فى التجربة المثالية بضبط المتغيرات العامة التى يهتم بها والتحكم فيها بطريق مباشر " . فإذا افترضنا أن الباحث يقوم بتجربة لدراسة سلوك ما من سلوكات الكائن الحى ، فيمكننا أن نرمز إلى هذه السلوك بالرمز " ص " ، ولكل سبب من

أسباب هذا السلوك بالرمز " س " ، وعليه فإن السلوك " ص " يكون دالة لعدد من الأسباب " س " ، وتصاغ المعادلة على النحو التالي :

ص = س١ ، س٢ ، س٣ ...... س ن

ويطلق على " ص " وهو السلوك (المتغير التابع Dependent Variables) بينما يطلق على س١ ، س٢ ... س ن (المتغيرات المستقلة Independent Variabies) . ويمكن للباحث التحكم المباشر فى المتغيرات المستقلة ، بينما لا يمكنه التحكم فى المتغير التابع .

فإذا أراد باحث ما أن يدرس مثلاً ظاهرة التحصيل الدراسي (متغير تابع) وأسبابها (متغيرات مستقلة) ، فإنه يفترض مثلا أن الذكاء والدافعية للانجاز وطريقة التدريس والمستوى الإجتماعي والإقتصادي ... إلخ هي كلها عوامل سببية (مستقلة) ، ويمكنه عندئذ أن يضبط هذه المتغيرات ليعرف أيها يؤثر فى التحصيل ، ويتم ذلك بتقسيم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين ، يتم تثبيت كل المتغيرات المستقلة فى المجموعتين ماعدا متغير واحد ، وتسمى المجموعة التى يقدم لأفرادها هذا المتغير المستقل بالمجموعة التجريبية experimental gnoup بينما تسمى المجموعة التي يقاس فيها المتغير التابع بدون تقديم المتغير المستقل بالمجموعة الضابطة Control group . وفى التجربة السابقة ، إذا تم تثبيت متغيرات الذكاء والدافعية لدى أفراد المجموعتين ، وأبقى على متغير طريقة التدريس مثلاً ، بحيث قدمت طريقة تدريس حديثة لإحدى المجموعتين (التجريبية) ، وتركت المجموعة الأخرى لتدرس بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) ، ووجد بعذ انتهاء التدريس واختبار تحصيل الأفراد أن متوسط تحصيل المجموعة التجريبية أعلى ، فإنه يمكن القول بأن طريقة التدريس تؤثر فى التحصيل . ويسمى تثبيت المتغيرات المستقلة المؤثرة فى ظاهرة التحصيل – ماعدا المتغير الذي سيقاس أثره –

بعملية الضبط ، وهو أهم ما يميز المنهج التجريبي عن غيره من مناهج البحث في علم النفس وغيره من العلوم الإنسانية . ومثلما يشمل الضبط بعض المتغيرات المستقلة ، فقد يشمل أيضاً متغيرات أخرى تتدخل في الظاهرة وتسمى المتغيرات الوسيطة intervening variables ، وهي في التجربة السابقة قد تكون العمر أو الجنس أو مكان التدريس أو علاقة التلاميذ بالمعلم أو اضاءة حجرة التدريس ... الخ . ومما يجدر ذكره أن ضبط هذه العوامل الوسيطة قد يتم بأحدى طرق أربعة : أما بالإبعاد أو بالتثبيت أو بالموازاة أو بالعشوائية ، فإذا كانت الضوضاء الخارجية هي إحدى المتغيرات الوسيطة التي يجب ضبطها ، فإن إجراء التجربة في حجرات ذات جدران عازلة يؤدي إلى أبعادها ، أما إذا كان الذكاء مثلاً هو الذي يجب ظبطه فيمكن أن تقيسه لدى كلا من المجموعة التجريبية والضابطة بحيث يتم اختبار أفراد المجموعتين من متوسطي الذكاء ، وهذا هو التثبيت ، أما في حالة الموازاة فيتم اختيار فردين متساويين في المتغير المراد ضبطه ويوضع احدهما في المجموعة التجريبية والآخر في المجموعة الضابطة وهكذا ، وأخيراً فإنه قد يكتفي باختيار المجموعتين عشوائياً من المجتمع الكلي للدراسة ، على أساس أن الفروق بين المجموعتين في هذه المتغيرات المراد ضبطها ستلغي بعضها بعضاً في حالة الاختيار العشوائية للمجموعتين . وهناك أساليب لهذا لاختيار العشوائي تتضمنها كتب الاحصاء المختلفة ويمكن الرجوع اليها .

ويجدر أن نشير إلى أن المنهج التجريبي – على دقته – لا يخلو من عيوب ، منها أن التجربة هي موقف اصطناعي يهيؤه الباحث بنفسه ، وهو يختلف في بعض الجوانب عن الموقف الطبيعي ، ومنها أن الموقف التجريبي قد يؤثر على سلوك الأفراد الخاضعين للتجربة وأخلاقياتهم (مثلما قد يحدث في تجربة التعليم بالقدوة في مواقف الغش) ، كما أن هناك بعض المشكلات

التـى لا يمكـن اسـتخدام المنهـج التجريبـى فـى دراسـتها لاعتبـارات أخلاقيـة (كدراسة أثر العقاب البدنى فى تنشئة الأطفال) .

المنهج أو الطريقة الإرتباطية Correlational Method

وهذه الطريقـة تسـتخدم فـى حالـة عدم تمكـن البـاحث مـن ضبـط العوامـل تجريبياً . فكثيراً ما يحـاول البـاحث دراسـة ظـاهرة ترجـع أسـبابها الـى عمـر مضى ولا يمكن اعادته للتحكم فيها ، مثل دراسة علاقة طول فترة الرضاعـة في الصغر بعادة مص الأصابع لدى الأطفال فى المرحلة الابتدائيـة ، وهنـا لا يستطيع الباحث أن يتحكم فى طول فترة الرضاعة كمتغير ، لانه قد تم بـالفعل منذ سنوات مضت ، فيلجأ مضطراً إلـى الطريقـة الارتباطيـة ، لإيجـاد درجـة الإرتباط بين المتغيرين المقاسين استناداً الى معلومات يجمعها عن كـلا منهمـا من ملف تنشئة الطفل أو بيانـات مستمدة مـن أمـه أو مربيتـه أو مرضعتـه أو غير ذلك من الطرق ، وتسمى درجة الإرتباط بين المتغيرين احصائياً بمعـامل الإرتباط Correlation Coeffecient وهناك أنواع خمسة لمعاملات الإرتباط:

معامل ارتباط كلي موجب وقيمته (+ ١)

معامل ارتباط جزئى موجب وقيمته بين (أقل من +١ ، صفر)

معامل ارتباط صفرى وقيمته (صفر)

معامل ومعامل ارتباط جزئي سالب وقيمته (تقع بين صفر وأقل من –١)

معامل اتباط كلى سالب وقيمته (–١) .

ويعنى معامل الإرتبـاط الكلـى الموجـب أنـه كلمـا زادت الظـاهرة (أ) مثـلاً زادت الظاهرة (ب) بنفس القدر تماماً ، وكلما قلت الظاهرة (أ) قلت الظاهرة (ب) بنفس القدر تماماً . ويعني بينما يعنى معامل الارتباط الجزئى الموجـب أنه كلما زادت الظاهرة (أ) زادت الظاهرة (ب) ولكن ليس بنفس القدر ،

والعكس صحيح ، ويعنى معامل الارتباط الصفرى عدم وجود علاقة بين الظاهرتين . وهكذا في معاملات الإرتباط السالبة .

+١	صفر	-١
+٠,٩ + ٠,٨ + ٠,٣ + ٠,٢+ ٠,١+		-٠,١ - ٠,٢ -٠,٣ ...... - ٠,٨ - ٠,٩

رسم تخطيطى يوضح أنواع معاملات الارتباط

وهناك نقتطان جديرتان بالذكر فيما يتعلق بالمنهج الارتباطى ، أولهما أنه نادراً ما نحصل فى دراسة الظواهر الإنسانية على معامل الإرتباط الكلى سواء الموجب أو السالب ، نظراً لتعقد السلوك الإنسانى وكثرة المتغيرات التى تلعب دوراً فى هذا السلوك ، وثانيهما أن وجود ارتباط ما بين ظاهرة أ ، وظاهرة ب لا يعنى أن الظاهرة أ هى السبب فى وجود الظاهرة ب ، فقد يكون العكس هو الصحيح ، وقد يكون كلا الظاهرتين أ ، ب هما نتيجة لسبب آخر لم يتم دراسته أثناء بحث الموضوع (أي أن المنهج الإرتباطي لا يؤدي الى معرفة العلاقة السببية ، لكنه يدرس ارتباطاً بين متغيرات وحسب) . .

فإذا توصل باحث إلى أن العلاقة بين المرض النفسى والمرض الجسمى هى علاقة ارتباطية مقدارها + ٠,٨ فإن هذا لا يعنى بالضرورة أن المرض النفسى يسبب المرض الجسمى فقد يكون العكس ، وقد يكون المرض النفسى والجسمى كلاهما نتيجة لظروف أخرى ، كالفقر أو الفشل الوظيفى أو فاة عزيز أو غير ذلك .

المنهج أو الطريقة الكلينيكية Cilnical Method

ويسمى أيضاً بمنهج دراسة الحالة Case Study Method ، وكلمة " كلينيكى " مأخوذة من لفظة يونانية قديمة تعنى الوجود على السرير ، أي الموقف الذى يكون عليه المريض عند فحصه من قبل الطبيب ، وقد

استخدمها فرويد في كتاباته عند تسجيل ملاحظاته عن مرضاه ، واستخدمها العالم جان بياجيه عند جمع ملاحظاته عن الأطفال وسلوكهم وتوصل إلى نظريته فى النمو المعرفي للاطفال ، ومن بعدها أصبح يطلق على كل طريقة تقوم على ملاحظة الحالة موضع الدراسة ملاحظة مباشرة ، وتوجيه الاسئلة التى تعن للباحث أثناء هذه الملاحظة ، بالطريقة الكلنيكية .

ويتميز المنهج الكلنيكي بأنه يساعد على ملاحظة الفرد لفترات طويلة ، مما يساعد على اكتشاف العوامل التى أثرت فى شخصيته ، والتى يعد من العسير اكتشافها بإستخدام الطرق الأخرى من البحث .

إلا أنه قد يؤخذ على هذه الطريقة ، افتقادها للموضوعية العلمية ، حيث قد تتأثر بذاتية الباحث نفسه وخبراته وتاريخه السلوكي ، بالإضافة إلى أنها لا تمدنا بدليل فيما يتعلق بالعلاقة السببية بين المتغيرات ، شأنها شأن الطريقة الارتباطية . كما أنه لا يمكن تعميم النتائج التى تتيحها هذه الطريقة للباحثين على أفراد المجتمع ككل ، إلا إذا أخضعت النتائج المأخوذة عنها من جديد (كفروض) للبحث بإستخدام مناهج أخرى كالمنهج التجريبى مثلاً . والطريف هنا أن المتحمسين للمناهج الأخرى للبحث يقولون بأنه من غير المعقول أن نأخذ نتائج دراسة كلينيكية أجريت على فرد واحد (مريض أو طفل أو بالغ يعاني من مشكلة في الأغلب) لتعميمها على جميع الناس من الأسوياء .. بينما يرد أنصار المنهج الكلينيكي بصورة أكثر طرافة بأن العالم نيوتن لم ينتظر حتى تسقط كل التفاحات من فوق الشجرة ليكتشف قانون الجاذبية بل اكتفى بسقوط تفاحة واحدة توصل منها الي قانون يحكم كل الأجسام الساقطة .

وأخيراً فإنه قد يرى بعض العلماء اعتبار طريقة الملاحظة المباشرة ، وطريقة الملاحظة غير المباشرة بإستخدام أدوات القياس المعروفة كالاختبارات والاستبيانات ، طريقتان يمكن اضافتهما إلى طرق البحث فى

علم النفس ، بينما يرى البعض الأخر ، أن هاتين الطريقتين يستخدمان بشكل أو بآخر داخل الطرق الثلاث السابقة لجمع المعلومات ، وبالتالى لا يمكن اعتبارهما طرقاً منفصلة فى البحث . ومهما يكن الرأى ، فإن جمع البيانات عن الأفراد والظواهر فى الدراسات النفسية لابد أن يستند للملاحظة المباشرة أو القياس ، وهى خطوة أولى غالباً لا يكتفى بها ، بل تليها خطوات أخرى ليستكمل المنهج العلمى أركانه .

ويقسم سعد جلال (١٩٨٠) البحوث فى مجال علم النفس إلى أنواع ثلاثة هى :

البحوث النظرية ، وهى صنفان : البحوث المكتبية (كالتى يكلف بها الاستاذ الجامعى طلابه) والبحوث التنظيرية (وهى التى تستهدف بناء النظرية فى احدى مجالات علم النفس ، وقد يتم هذا بالاستعانة بأنواع أخرى من البحوث) .

البحوث الامبريقية ، ويدخل فيها البحوث التى تعتمد على الملاحظة الطبيعية أو المعملية ، والبحوث الكلينيكية ، والبحوث الارتباطية . ويطلق على كلا من البحوث النظرية والامبريقية فى بعض التقسيمات بالبحوث الوصفية .

البحوث التجريبية : ويعتبرها البعض من البحوث الامبريقية ، إلا أنها تصنف بمفردها لطبيعتها الخاصة المتميزة بالضبط التجريبى الذى تفتقده البحوث الامبريقية .

ونحن نشير هنا الى أن كلمة امبريقي هي ترجمة للكلمة الإنجليزية Emperical وتعني حرفياً التجربي وليس التجريبي ، حيث الدراسة التجربية هي دراسة الظاهرة في تجربة طبيعية على ما هو عليها دون تدخل من الباحث ، وفي ذات بيئتها ، ودون علم المفحوص بالمراقبة البحثية التي تتم

بغرض الدراسة ، بينما الدراسة التجريبية تعمد الى تهيئة بيئة اصطناعية ، أو تتم في البيئة الطبيعية مع علم المفحوص أنه خاضع للتجربة مما قد يختلف معه سلوكه أثناء الدراسة عن السلوك الطبيعي الذي يسعى الباحث لدراسته .

محددات السلوك الإنسانى

السلوك هو موضوع الدراسة فى علم النفس ، وو يمثل أعلى مستويات الاستجابة المتكاملة للكائنات الحية . ويعد السلوك الإنسانى أكثر سلوكات الكائنات الحية تعقيداً ، لتعقيد تكوينه الفسيولوجي وجهازه العصبى . ويعد السلوك دالة لكلا من المحددات البيولوجية والمحددات الاجتماعية ، أو ما يطلق عليه اصطلاحاً الوراثة والبيئة .

وبداية فإننا نشير الى أنه ليس صحيحاً القول بأن الوراثة وحدها أو البيئة وحدها هى المؤثرة فى السلوك أو الاكثر أهمية ، ذلك أن لكليهما دور أساسى فى تحديد هذا السلوك . فإذا أخذنا اللغة كمثال لسلوك إنسانى ، ففى الوقت الذى تحدد فيه البيئة نوع اللغة (عربية – انجليزية – المانية ... أو أى لغة أخرى) فإن الوراثة تحدد مدى كفاءة الحبال الصوتية ، مدى التحكم فى عضلات الشفتين وحركة اللسان ، مدى إستيعاب المفردات المختلفة فى كرة .... ولذا يقال دائماً أن الاستعداد للكلام مورث بينما الكلام نفسه ب . ويمكن أن ينسحب هذا على كثير من الصفات الإنسانية باستثناء ن هذه الصفات يمكن ردها بدرجة كبيرة إلى الوراثة مع وجود دور للبيئة ، كالصفات الجسمية مثل لون العين وطول الجسم ولون الشعر ته ولون البشرة .... إلخ .

يمكننا أن نعرض بإيجاز للدور الذى تلعبه كل من الوراثة والبيئة ، أو لرة والتربية (nature - nurture) فى السلوك الإنسانى .

المحددات البيولوجية للسلوك الإنسانى

تعتبر الدراسات التى تجرى على الابناء والاحفاد لعدة أجيال فى الأسرة الواحدة هى إحدى الطرق المتبعة – منذ تاريخ طويل – لدراسة اثر الوراثة على السلوك الإنسانى . فقد نشر العالم جالتون (١٨٦٩) كتاباً عن " العبقرية الوراثية " حاول فيه أن يثبت أن القدرات العقلية يتم توارثها عن الآباء والآجداد ، مثلما يرث الانسان صفاته الجسمية تماماً ، فجمع بيانات عن حوالى ١٠٠٠ فرد من عظماء الانجليز فى الحرب والسياسة والقضاء ، وتتبع تاريخهم الأسرى وأقربائهم ، وانتهى إلى أن عائلات العظماء تتميز بارتفاع نسبة العبقرية بين أفراده . وقد سارت على هذا النهج دراسات كثيرة ، اشهرها دراسة الباحث جودارد Goddard لعائلة الكاليكاك ، حيث تتبع أحفاد الضابط الأمريكى مارتن كاليكاك من زوجته ضعيفة العقل ، ومن زوجته الأخرى ذات المستوى الأسرى والاقتصادى والاجتماعى المرتفع ، وانتهى أيضاً إلى أن الأحفاد من الزوجة ضعيفة العقل كان منهم المجرمون وضعاف العقول ومدمنو المخدرات ... ، بينما كان من الزوجة الأخرى المحامون ورجال القضاء والأطباء ....

وأهم ما يوجه لهذه الدراسات وغيرها،أنها تفتقد للدقة،حيث جمعت المعلومات عن التاريخ العائلى من مصدر واحد هو معارف الأسرة من المسنين،بما لا يمكن الجزم معه بدقة معلوماتهم، كما أنها تتجاهل تعدد احتمالات الوراثة بالأضافة إلى تجاهلها لأثر البيئة على التنشئة بالنسبه لأفراد العينة .

أما دراسات التوائم التى يتم فيها مقارنة أزواج التوائم مختلفى الوراثة (التوائم الأخوية) متشابهى البيئة ، فإنها تعد من أهم الدراسات التى تبحث أثر الوراثة على السلوك الإنسانى . وقد قام الباحثون ماير وكلمنج وجارفز

(١٩٦٣) باستعراض نتائج ٥٢ دراسة من هذا النوع تمت في بلدان مختلفة ، وعلى أجيال وأعمار وأجناس مختلفة وتوصلوا إلى أن متوسط معاملات الارتباط في الذكاء كما يلي :

توائم متماثلة ربوا سوياً ٠,٨٧ – توائم متماثلة رابو منفصلين ٠,٧٥ – توائم أخوية ربوا سوياً ٠,٥٣

كما وجد الباحث جوتسمان (١٩٦٣) في دراسته التي أجراها على ٦٨ زوجاً من التوائم (٣٤ متماثل ، ٣٤ أخوى) ، وأن التوائم المتماثلة الذين ربوا سوياً أكثر تشابهاً من التوائم الأخوية على بعض أبعاد اختبار منيسوتا للشخصية MMPI ، كبعد الإنطواء – الإنبساط ، وبعد العصابية .

وتتخذ مثل هذه الدراسات وغيرها دليلاً على أثر الوراثة على الذكاء وعلى سمات الشخصية،إلا أن الانتقاد الذي يمكن أن يوجه إليها أيضاً هو تجاهلها لدور البيئة وضغوطها،فلا يجوز رد التشابه بين التوائم المتماثلة الذين ربوا سوياً إلى الوراثة بصورة مطلقة دون اعتبار لتلازم التوأمين طوال سنوات التنشئة،وتعرضهما لنفس الضغوط البيئية والأحداث المجتمعية في وقت واحد مما قد يفرض درجة عالية من التماثل يساعد عليها التكوين الوراثي المتشابه لهما .

إن الوراثة لا تؤثر في السلوك بطريق مباشر ، إلا في الحالات القليلة التي يتم فيها وراثة الفرد لبعض الاضطربات العقلية ، كوراثة الفرد لكروموسوم إضافي على العدد الطبيعي وهو ٤٦ ، مما يؤدي إلى ظهور تخلف عقلي يطلق عليه أعراض داون ، أو وراثة الأنثى لكرموسوم واحد من النوع س بدلاً من العدد الطبيعي وهو اثنان س س ، مما قد يؤدي إلى ضعف عقلي يسمى أعراض كلينفلتر، ، أو وراثة الفرد لأمراض عقلية مباشرة كالفصام أو الاكتئاب . إن الدراسات التي أجريت على دور الوراثة في السلوك الإنساني

كثيرة ومتعددة ، ومعظمها يؤكد أن للعوامل البيولوجية دوراً فى تحديد السلوك ، وأن هذا الدور لا يقل أهمية عن دور العوامل البيئية .

المحددات البيئية – الاجتماعية للسلوك الإنسانى

أظهرت الالطفلتان (أماله وكماله) اللتان عثر عليهما فى غابات الهند بعد أن تاهتا قبل سنوات من أمهما ، وعايشا الحيوانات طيلة هذه السنوات ، سلوكاً حيوانياً مميزاً ، فكانتا تلعقان الماء ، وتستلذان اللحم النيئ وتعويان كما الذئاب وتسيران على أربع ...

وهذه القصة وغيرها تؤكد أن للبيئة دوراً لا ينكر فى تحديد السلوك الإنسانى ، فهاتان الطفلتان على الرغم من وراثتها للصفات الإنسانية ، إلا أن البيئة الحيوانية التي عاشتا فيها لفترة قد حالت دون ظهور هذه الصفات أو هي طمستها . فالإطار الإجتماعى هو الذى يكسب الفرد العادات وطرق التفكير واللغة وغيرها من أساليب التكيف المتعلمة . ولقد أشارت الدراسات العديدة إلى أن المستوى الثقافى للاسرة والمستوى التعليمى للأب ومهنته ، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى ، والمناخ والبيئة الجغرافية ومكان المعيشة، كلها عوامل لها تأثير على أداء الأفراد ، سواء إستخدم فى قياس هذا الأداء اختبارات الذكاء أو اختبارات القدرات أو مقاييس الشخصية . وتعد الدراسات التى تجرى لمقارنة أزواج التوائم متشابهى الوراثة (التوائم المتماثلة) مختلفى البيئة ،من أهم الدراسات التى تبحث أثر البيئة على السلوك.

إن هذه الدراسات تؤكد على أن للتعلم دوراً هاما فى تحديد معالم السلوك الإنسانى ، وإن كان الاستعداد لبعض هذا السلوك مورث ، إلا أن البيئة قد تهيئ له الفرصة فيظهر ، أولا تكون محفزة على ظهوره فيظل كامناً داخل الفرد . إن الوراثة تحدد للفرد ما يمكنه عمله ، لكن البيئة تحدد له ما يعمله

بالفعل ، ولقد أجرى العديد من الباحثين دراساتهم عن التعلم والدافعية والمهارات والقدرات ، وانتهى أغلبها إلى قول فصل هو : المحسوسات تورث (كلون العين وملامح الوجه ولون البشرة والطول ..) والمعنويات تكتسب (كالقيم والأخلاقيات والمثُل والكفاءات وبعض السمات ...) ، وتبقى هناك مجموعة من الصفات تقع في منطقة وسطى بين هذه وتلك ، تكتسب وتنمى في البيئة لكن الاستعداد لها موروث (كالذكاء وبعض سمات الشخصية كالغضب والعدوان وبعض المهارات كالعزف الموسيقي أو الوثب العالي ..).

أن الجدل حول قضية الوراثة والبيئة يدور منذ زمن طويل سواء في علم النفس أو في علوم أو آداب أخرى ، ولا يزال حتى الآن في بعض الدراسات، حيث هناك من يطلق عليهم " العلماء الوارثيون " الذين يتبنون قضية الوراثة الى أبعد مدى فيؤكدون أن ابن الموسيقار مثلاً يظهر قدرات موسيقية بالوراثة وحدها ، وهناك من يطلق عليهم " العلماء البيئيون " الذين يناصرون دور البيئة دون التفات لدور الوراثة فيقولون بأن ابن الموسيقار يظهر قدرات موسيقية فقط لانه عاش في بيئة مفعمة بهذا الفن ، ولو أن اسرته قد تبنت طفلاً ليس بينه وبين الوالدين صلة وراثية لأظهر قدرات موسيقية مماثلة . إلا أن هناك لحسن الحظ من يطلق عليهم " العلماء الوراثيون البيئيون " ، الذين يقولون بتكامل كلاً من الوراثة والبيئة ، حيث يقول اثنان منهم هما العالمان شايفر وشوين : " لا توجد هناك أية سمة إلا وهى تتأثر بالوراثة ، لأن وجود السلوك يتطلب التكوين العضوى ، ومن جهة أخرى فإن جميع السمات تعتمد بدرجة ما على البيئة ، لانها لا يمكن أن تنمو بشكل ملائم إلا تحت تأثير ظروف بيئية مناسبة " .

إن التفاعل القائم بين كلا من الوراثة والبيئة هو المحدد الفعلي للسلوك وليس كلا منهما على حدة ، فالسلوك الإنسانى معقد ، والعوامل التى تسهم فيه

بقدر أو بآخر متعددة ، وليس أمام الباحث فى هذا المجال ، إلا أن يـأخذ بعيـن الاعتبار كل العوامل التى تلعب دوراً فى السلوك ، لتتحقق تكاملية النظرة إلـى الشخصية الإنسانية ، وشمولية الأحكام التى تصدر عنها ، ومنطقية وعقلانيـة القرارات التربوية التى تتخذ بشأنها .



الفصل الثانى

علم النفس بين الجريمة والعقاب

ليست مهمة الباحث فى مجال علم النفس الجنائى ، أن يدين المنحرف أو المجرم أو يعاقبه أو يصدر حكماً أخلاقياً عليه ، لكن بمهمته الإنسانية والعلمية – فى المقام الأول – تتبلور فى محاولة البحث داخل وخارج المنحرف ، بحثاً عن أسباب إنحرافه ، وتقصياً لعوامل فقدانه لتوافقه مع نفسه أو مع مجتمعه . ذلك أن الفكرة المهيمنة فى دراسات علم نفس الجريمة ، هى أن مرتكب الجريمة إنسان فقد تكيفه مع نفسه ومن ثم مع مجتمعه فأراد أن يعيد هذا التوافق المفقود ، فأجرم ، وحين يظل العجز عن تحقيق التوافق الاجتماعى رهين محبس الإنطوائية واللامبالاة والضجر ، تظل المشكلة فردية تستحق الدراسة الإنسانية ، وإن كانت لا تشكل خطورة كبيرة على المجتمع ، أما عندما يترجم هذا العجز إلى سلوكيات غير سوية تأخذ أشكالاً من الإنحراف والجناح والجريمة ، هنا تتبدى الخطورة الحقيقية التى تستحق معها أن تعبأ الامكانات البحثية النفسية والاجتماعية لمحاصرة الظاهرة للحيولة دون انهيار النظام المجتمعى بفعل منحرفيه ومجرميه . إن الآف المطبوعات التي صدرت فى شتى بقاع العالم متناولة قضايا الإنحراف بشكل عام – وإنحراف الأحداث بشكل خاص – يكاد يجمع معظمها على عبارة واحدة مهما اختلفت طرق عرضها : السلوك الجامح لدى الطفل أو السلوك الإجرامى لدى البالغ ، هو مخرج نفسي يفرغ فيه الفرد قلقه ومعاناته واحباطاته ونقمته ، إنه مظهر لعدم التوافق Maladjustment مع النفس ومع المجتمع ومع البيئة .

وتعد ظاهرة الإجرام أو الإنحـراف مـن الظواهـر القليلـة التـى يشـترك فـى بحثها عدد كبير من العلوم والمؤسسات ، فلدينا رجال القضاء ورجال الشرطة وعلماء الاجتماع والأنثروبولوجيا ، وعلم النفس والطب والقانون وعلماء الجريمة و الأخصائيين النفسيين والإجتماعيين والسجون ودور رعاية الأحداث ووسائل الإعلام ... إلخ ، كل منها يواجه الظاهرة بمنهجية العلم ومعطياته ، أو بالاجتهادات والخبرة ، والمحصلة أننا أمام زخم من التراث البحثي والثقافي يصعب الاختيار منه لتبسيط عرض القضية وحيثياتها ليسهل التعامل معها . لكن بامكاننا أن نحدد – كمدخل معقول للمشكلة – سؤالاً واحداً،ثم الإجابة عليه،فلعل ذلك يلخص جوانب المشكلة ويجعلها أكثر تحديداً: ما الذى يختلف فيه الانسان السوى عن الانسان المجرم ؟ وبعبارة أخرى ما الذى ينقص المجرم حتى يصبح إنساناً سوياً ؟ .

إن سلوك الجانح ليس صدفة ، بل هو وليد حتمي للتاريخ السابق للجانح ، خصائصه ، سماته ، بيئته الأسرية والاجتماعية . ولقد تعددت النظريات التى حاول الاجابة عن هذا التساؤل ، ويمكن تقسيمها في بساطة – لا نظن أنها سترهق المعنى والهدف منها – إلى مجموعات ثلاث :

أ – **مجموعة النظريات التطورية : Developmental Theories**

وهي ترى أن تطور الادراك العقلى للفرد يرتبط ببعض عمليات الضبط الداخلى للسلوك الظاهر ، وعمليات الضبط تلك هى عمليات مكتسبة وليست موروثة ، وكلما خبر الفرد مواقف أكثر كلما نضجت لديه هذه العمليات وبالتالي نما ادراكه ، وعليه فإن ادراك الفرد لطبيعة المواقف المختلفة التى يواجهها ، يتباين باختلاف مراحل تطوره البيولوجى والنفسى والاجتماعى والانفعالى . وربما لهذا السبب ، يحدد علماء القانون ما يسمى " بالسن القانونية " التى تفصل بين الحدث المنحرف والراشد المجرم ، أو بين شرعية

المعاملات القانونية وعدم شرعيتها ، فبعد هذه السن فقط يصبح الفرد أهلاً لتحمل " المسؤولية الجنائية " . ومن الطبيعي أن الاطار الاجتماعي والأخلاقي هو الذي يحكم مثل هذه المجموعة من النظريات التي من أمثلتها " نظرية كولبرج " و " نظرية بياجيه " ، و " نظرية هافجهرست " ، وغيرهم .

ب - مجموعة نظريات التنشئة الاجتماعية : Theories of Soclaization

وهي تفترض أن الخبرات الحياتية التي يكتسبها الفرد من خلال مراحل التنشئة الاجتماعية ، هي التي تشكل حجر الأساس في بناء الضوابط الداخلية للسلوك الإنساني الظاهر . وتناقش هذه المجموعة عدداً كبيراً من الظواهر النفسية الاجتماعية ذات الصلة بتكوين السلوك الجانح ، كالإحباط والتصدع الأسرى وتأثير الأب والحرمان من الأم والطلاق أو الأنفصال ، وعدد الأبناء في الأسرة وترتيبهم، والإنتماء الأسرى ... إلخ .

جـ - مجموعة النظريات السيكوديناميكية : Psychodynamic Theories

وتلك المجموعة تركز على كشف العوامل اللاشعورية الداخلية التي تحرك السلوك الظاهر وتتجه به نحو الجريمة والإنحراف ، ولعل معظم أفكار نظريات التحليل النفسي " فرويد وتلاميذه " تنضوى تحت هذه المجموعة ، فهم يرون في السلوك الجانح تعبيراً عن رغبات لاشعورية في عقاب الذات مثلاً ، أو الانتقام من أحد الأبوين أو الاستقلال الذاتي أو الصراعات المكبوتة أو غير ذلك .

وعلى الرغم من أن ماتعرضه مثل هذه النظريات وغيرها من أسباب وتفسير للجناح والجريمة قد يكون له منطقيته - بحكم جلاء ظهوره ومباشرته - إلا أن البعض الآخر ليس له حظ من الظهور - وبالتالي عدم إمكانية الملاحظة أو القياس - ويعتمد على إفتراضات لاشعورية وذاتية يصعب التيقن من صحتها ، وهو أكثر ما يثير الجدل والنقاش في هذا الموضوع .

ونحن مع إيماننا بأهمية عمليات الوعى والشعور والسلوك الظاهر،إلا أننا نراه غير كاف لبناء نسق علمى متكامل ، مع أنه الأساس بحكم كونه ظاهراً وقابلاً للقياس،حيث لايمكن أن تكتمل لأى موضوع فى علم النفس أركانه دون التنقيب عما وراء ما هو ظاهر،هنالك حيث الجانب اللاشعورى واللاوعي،عندها فقط تتحقق تكاملية علم النفس،وكل علم يتخذ الإنسان مادته وغايته .

وبامكاننا – وفق هذا المنطق – أن نستعرض بعضاً منتقى من أسباب الجناح والجريمة كما تراها نظريات علم النفس على إختلاف إتجاهاتها :

١– ترجع بعض الآراء الجنوح والجريمة والإنحراف إلى أسباب تكوينية وراثية . فقد نادى العالم الإيطالى الشهير لامبروزو Lombrose وأنصاره بفكرة أن بعض الناس يولدون وهم يحملون بذرة الجريمة ، وحاولوا في دراساتهم أن يثبتوا وجود دلالات تكوينية مميزة للجانحين والمجرمين ، كشكل الوجه والرأس والجسم وملامحه وتفصيلاته . والجدير بالذكر أن هذه النظريات لم تلق قبولاً واسعاً ، لضعف حجتها ، واهمالها لعوامل أخرى أكثر وضوحاً ، بالإضافة إلى أنها تجعل الانحراف – نتيجة للوراثة – قدرٌ على بعض الأفراد دون غيرهم . لكننا وفي حماس رفضنا لمثل هذه النظرية يجب أن نسلم بأن بعض الاستعدادات الانفعالية – التى لها جانب رواثى– تجعل الناس مختلفين فى مدى تحملهم للضغوط والكروب Stress ، وقد ثبت أن الجانحين يتسمون بضعف مقاومتهم للضغوط فيصلون إلى حد الخروج عن القانون والعرف الاجتماعى فى سلوكياتهم .

٢– ترى بعض الآراء مثل العالم " جون بولبى " أن الجانحين يعانون من قصور فى التفكير المجرد ، وهو أحد ضرورات سيطرة الذات والضمير على الواقع ، وأنهم عاجزون عن الارتباط العاطفي بآخرين أو الاهتمام بما هو

خارج دائرة ذواتهم . ولأن الأم – فى المراحل المبكرة من عمر الطفل – هى التى تقوم بتكوين شخصية الطفل وضميره ، وأنه من خلال تنشئتها لـه وتعاملها معه يتعلم كيف يؤجل اشباع بعض رغباته ويتخلى كلية عن البعض الآخر وكيف يحتفظ بعلاقات طيبة مع الآخرين ، ومن خلال تفاعل الطفل مع الآخرين تنشأ البذرة الأولى للضمير ، ثم بعد ذلك يتعلم كيف يقوم بدور الضمير نفسه وبصورة مستقلة ، لأن الأم هى المسؤولة عن كل ذلك والقادرة عليه دون غيرها ، فإن الحرمان من الأم أو البديل – خاصة فى الطفولة المبكرة – فى نظر " جون بولبى " ، هو الأساس لكثير من انحراف الصغار . ويتساوى مع الحرمان مع الأم أيضاً وجود الأم الأقل اهتماماً بالطفل أو الأكثر عدوانية ونبذاً للطفل ، ويتساوى معه أيضاً الصفات السيئة للأب على المستوى الشخصى أو الإجتماعى ، وهذا ما أشار إليه الباحثون شلدون واليانورجلوك وأندرى وغيرهم .

٣ – يتبنى العالم أوجست ايكهورن ، فكرة أن كل صلة جديدة يقيمها الفرد، إنما هى إعادة أو طرح Transferance لعلاقة سابقة مع تغيير طفيف ، لذلك يكرر الجانح فى علاقته بمجتمعه علاقات حياته الوجدانية الأولى ، التى تتسم بالعقابية والقسوة والحرمان . إن ما يعرضة ايكهورن يؤكد على ضرورة اقرار مبدأ التوازن فى كميتى الحب والعقاب التى تمنح للطفل ، لأن انتفاء هذا التوازن يحفز الطفل على الاحتفاظ بلذة الاشباع الغرائزى دون اعتبار للواقع، وهذا ما لوحظ فى سمات بعض المنحرفين ، التى يمكن تلخيصها بأنها " سلوك طفلى يتبع مبدأ اللذة ، وضعف القدرة الحكم ، وسرعة الاستجابة لأى مثير دون قدرة على الضبط والتحكم " .

٤ – يعتبر تناقض أو تأرجح أو إنعدام الأسس الثانية للتعامل مع الأبناء أحد الأسباب الواضحة لجناح الاحداث وبالتالى جرائم الكبار فيما بعد ، أن الطفل

يقوم بفعل ما هو لا يعرف ما هى نتائجة أو أضراره ، وهو يتطلع بوعى إلى رد فعل الوالدين عليه ، فإذا كان الرد إيجابياً تشجع وكرره ، وإذا كان سلبياً أدى ذلك – إذا تم بصورة مقننة – إلى اضمحلال الفعل وربما تلاشيه ، وعلى ذلك فإن المنع مرة والموافقة أو الإقرار مرة ، الرفض مرة والقبول مرة ، يؤدى بالطفل إلى اختلاف فى معايير الحكم على الأشياء والأفعال ، وبالتالى يبنى تصوراته حيال المواقف والأشخاص ضمن حالة من عدم الاستقرار وعدم الوضوح ، مما يرسب داخله اضطراباً انفعالياً ، يكون ذا تأثير محتمل لأن يؤدى لانحرافه أو اعوجاج سلوكه في المستقبل . ناهيك عن أنه قد يولّد لديه اتجاهاً للتحرك " بعيداً عن الناس " ، كما تذكر ذلك العالمة " كارين هورنى " فينطوى ويتخلق على ذاته ، ثم يكبر الشعور المكبوت ويظهر فى صورة سلوكيات تتنافى مع المعقولية والأطر الاخلاقية المتعارف عليها .

إن نشأة الطفل فى أسرة تسودها الأسس الثابتة – إلى حد ما – للتعامل معه ويسودها الإتساق فى الرفض أو القبول تجاه عمل ما ، بالإضافة إلى الثقة والحب والأحترام ، كل ذلك يؤدى إلى نمو سوي للشخصية بعيداً عنى أشكال الإنحراف ، كما أن الأتفاق بين الأم والأب على نوع المسموحات والممنوعات ، وتطبيق قواعدها بإلتزام سزاء فى حضور الوالدين أو في غياب أحدهما ، يصب فى ذات الهدف ونحو نفس الغاية ، أما المنع من جهة الأب والموافقة من الأم أو العكس ، أو اخضاع الموافقة والقبول للحالة المزاجية للوالدين أو لأحدهما ، فإنه لا يؤدى إلا إلى تشويش المعايير والأحكام في عقل الطفل فيتصور أن المجتمع كله على هذه الشاكلة ، وعليه فإنه لا يمكنه التنبؤ بقبول أو رفض سلوكه لدى أفراد هذا المجتمع ، فيسلك وفق ما يراه ، ووفق ما يحقق منفعته دونما نظر إلى ما يحكم العلاقات بالآخرين من قواعد وأخلاقيات ومثل وقيم وغيرها ، أو ينطوي على نفسه .

٥- العلاقة الاجتماعية مع الرفاق ، وما يشوبها من خلل ، سواء في الاختيار أو في انعدام الرقابة المقنعة - من قبل الوالدين - تعد أحد أسباب الانحراف ، يتساوى في ذلك رفاق الجوار ورفاق المدرسة والعمل . ويزداد هذا التأثير ، إذا لم يكن التأثير العائلي راسخاً وعميقاً في شخصية الطفل . وما من شك في أن الرفقة السيئة أو صحبة السوء ، توقع الطفل تحت تأثير المُثل المستمدة من الرفاق ، والتي تنتقل بعدوى الإيحاء والحث والتقليد ، وما يكن أن نسميه " اطمئنان التجمع " . إن جانباً كبيراً من جرائم الأحداث لا تتم بطريقة منفردة ، وهذا يؤكد آثر رفاق السوء على انحراف الأحداث ، فقد تبين في دراسة أجراها " شو وماكاي" على ٥٤٨ حدثاً أمريكياً جانحاً أن ٨١,٨ ٪ من جرائمهم ارتكبوها بالإشتراك مع آخر أو آخرين ، ومن بين مرتكبي جرائم السرقة بالذات ارتفعت النسبة إلى ٨٩ ٪ وتوصل إلى نتائج مشابهة عدد كبير من الدراسات في مجال انحراف الإحداث ، ولا يخفى أن الرفقة السيئة تعمل على تعريف الفرد بعادات ما كان للفرد أو يعرفها بنفسه أو في محيطه الأسرى الملتزم ، مثل ادمان الخمر وتعاطي المخدرات والمقامرة وأنواع النشاط الجنسي المبكر مما يعد بعضها جريمة وبعضها له ارتباط بالجريمة بصورة أو بأخرى ، وقد لوحظ أن جماعات الرفاق المنحرفة غالباً ما تتكون من أفراد يتلمسون في تجمعهم وزمالتهم عوضاً عن الأهمال الأسرى الشديد أو القسوة الزائدة في المعاملة الوالدية ، وهذه الجماعات تحقق لهم تأكيد الذات من خلال السلوك غير الخاضع للرقابة من أحد . والحاجة للأمن من خلال " إطمئنان التجمع " فيحقق الفرد منهم الشعور بقوة " الانا الفردية " بمساندة " الأنا الجماعي " للجماعة .

٦- يعتبر الشعور بالنقص أو الدونية سبباً أخراً وهاماً من أسباب الانحراف والجناح ، فالأضطراب الذي يعانيه الطفل تحت تأثير الاحساس

بالنقص يؤدى إلى محاولة التعويض فى أشكال الشذوذ والخروج عن المألوف. وأوجه النقص التى يمكن أن يعانى منها الطفل كثيرة ، سواء على المستوى الشخصى فى الشكل أو المظهر غير الجذاب أو بعض أشكال العاهات ، أو فى نقص بعض القدرات العقلية والمهارات ، أو فى البنية الجسدية كالقصر الزائد (القزامة) أو الطول الزائد (العملقة) ، أو بعض الأمراض المزمنه كالصرع أو الربو أو الهزال أو غيرها وغنى عن الذكر أن معظم هذه الأوجه ذات جذور تكوينية أو وراثية ، فإذا ما اتحدت مع نمط تعامل أسرى لايبث الثقة ، أو لايكشف عن الايجابيات ويزكيها ، ويتهكم على العيوب ويضخمها، فإن الرفض و العناد والتمرد ، أو الانسحاب والانطواء يكونون جانباً هاماً من شخصية الطفل تدفع به إلى محاولة التعوض وجذب الاهتمام المفقود ، بالأشكال الشاذه والمنحرفة من السلوك . كذلك فإن مشاعر النقص على المستوى الأسرى تؤدى فى الغالب إلى نفس النتيجة ، فالمكانة الإجتماعية المتدنية للأسرة ، أو اللقب العائلى الذى يوحى بإهانة أو ازدراء بصورة أو بأخرى وحالة الفقر الشديد . أو وجود سُبة فى التاريخ العائلى للأسرة ، وكل هذا قد يؤدى إلى محاولة إثبات العكس ومحاولة الخروج من الدائرة البغيضة إلى نفس الطفل أو المراهق ، فيفرط فى التعويض ، إيجاباً بمحاولة التميز والتفوق ، أو سلباً بالأنحراف نحو الشذوذ فى السلوك ، خصوصاً إذا لم يكن يملك مقومات التعويض الايجابى ، من قدرات عقلية متفوقة أو جو أسرى مفعم بالتشجيع والحث .

ويمكننا أن نجد أسباباً أخرى متفرقة هنا أو هناك ، وإن كان التأمل الدقيق سيطلعنا على إمكانية تصنيفها تحت أى من الأسباب الستة السابقة .

ويجدر بنا أن نشير هنا إلى أنه فى مجال علاقة الجنس بالجنوح ، فإن الدراسات قد توصلت إلى نسبة الذكور الجانحين ترتفع عن نسبة الإناث

الجانحات ثماني مرات على الأقل في معظم المجتمعات . وترتبط هذه النسبه بإختلاف العوامل الحضارية من بيئة إلى أخرى ، ويحددها الدور التقليدى لكلا الجنسين وطبيعة التعامل الوالدى والمجتمعى مع الذكور والأناث ، ومساحة التحرك الاجتماعي وغير ذلك .

كما يجدر أن نشير إلى متغير العمر ، فقد ثبت أن العمر الحرج للجنوح يقعى بين ١٥ – ١٦ سنة ثم تبدأ نسبة الجنوح في الهبوط بعد هذا السن . وقد يكون السبب في هذا الهبوط بدء الحصول على عمل ثابت ، أو تكوين حياة زوجية ، وبالتالى البعد عن جماعة الانحراف ، بالإضافة إلى أنه بعد الثلاثين لا يستمر في خرق القانون إلا المحترفين ومضطربى الشخصية الذين لم تنجح معهم وسائل العلاج المتاحة .

سيكلوجية العقاب

قلنا في موضع سابق من هذا الكتاب أن العقاب خبرة غير سارة ومؤثرة تقع للفرد من قبل السلطات المسئولة ، وتتضمن المعاناة أو الألم أو الحرمان ، ومن المفروض أن تؤدى إلى اجهاض السلوك المنحرف وعدم العودة إليه . وفي مجال سيكلوجية انحراف الأحداث أو علم نفس الجريمة ، تعد النسبة المئوية للعودة إلى الأنحراف أو الأجرام ، أحد الأساليب المعتمدة لتقدير مدى نجاح أسلوب عقابى معين ، وذلك خلال ٣ – ٥ سنوات تالية لإرتكاب الجريمة ؟ ولنبدأ بأسلوب العقاب المعنوى الذى يتراوح بين الحكم على الجانح أو المجرم بالمراقبة من قبل رجال الشرطة لفترة تطول أو تقصر ، وحتى الحجز أو السجن وتلقى تدريب إصلاحي ، فقد وجد أن نسبة العودة للإجرام عالية في حالة إستخدام مثل هذه الأساليب . والجدول التالى يوضح نسبة العود تبعاً للأساليب العقابية المعنوية المختلفة .

جدول يوضح نسبة العود في المجتمع الأمريكي حسب الأسلوب العقابي

الأسلوب المستخدم	نسبة العود
١- عليق العقوبة مع الرقابة (جانحين بين ١٧- ٢٠ سنة)	٣١ ٪
٢ - الحجز المؤقت (أحداث بين ١٤ - ١٦ سنة) . .	٤٤٪
٣- السجـــــن (العمر من ٢١ - ٢٦ سنة) .	٢٤ ٪
٤- مـراكز للحجز (أحداث)	٣٣ ٪
٥- حجز وقائي .	٤٢ ٪
٦- تدريب إصلاحي .	٥٨ ٪

المصدر : ميشيل أرجايل (١٩٨٦)

ويلاحظ من الجدول أن أقل نسبة للعود Recidivism كانت بين من أودعوا السجن . وبملاحظة أعمار هذه الفئة ، نجد أن النسبة تتفق مع المسلمة القائلة بأن نسبة الأنحراف تقل في الثلاثينيات من العمر ربما بسبب الحصول على وظيفة ثانية أو تكون حياة زوجية . أما أعلى نسبة كانت بين من أودعوا مراكز التدريب الاصلاحي ، ويبدو أن هذه المراكز لاتقدم تدريباً مهنياً بالمعنى الذي يؤدي إلى تغير إتجاهات المنحرف إلى السواء ، بل غالباً ما يكون التدريب مهنياً دون مراعات لقدرات وأمكانيات ومهارات الجانح ، وسوء نفصل ذلك في موضوع لاحق . أما فيما يتعلق بطول مدة العقوبة ، فقد توصل " لويلكنز " بإستخدام قوائم التنبؤ بالعودة إلى الأنحراف بين مجموعات مختلفة من الجناحين ، أن احتمال العود بالنسبة لمن قضوا في السجن أربعة شهور أو أقل تتقارب مع من قضوا في السجن عقوبات تتراوح بين ١٥ - ٣٦ شهراً . وفي دراسة أخرى لم تتضح له فروقاً في النسبة بين إيقاف تنفيذ العقوبة ، والأرسال إلى السجن . إن هذه الدراسات وغيرها تنبه إلى الأثر النفسي الذي يحدث للجناح بمجرد افتضاح أمره- خصوصاً في السابقة الأولي- وهو الذي يؤدي غالباً إلى الرجوع عن الأنحراف ، أما الاستمرار

فـى الإجـراءات القانونيـة والوصـول إلـى العقوبــة التوقيفيــة فــى الســجن أو المؤسسات المماثلة ، فإنه لا يحدث أثراً يزيـد عـن الأثـر النفسـى الأول ، بـل ربما أدى إلى نتيجة عكسية كلما طالت مدة السجن أو الحجـز . وربمـا بسـبب انتقال الخبرات السيئة من المحترفين إلى البادئين ، وربما بسبب عـدم إمكانيـة تدارك الآثار الاجتماعية والانطباعات عن الجـانح لـدى مـن عليـه أن يتعـامل معهـم بعـد خروجـه مـن السـجن ، خصوصـاً فـى ظـل المفـاهيم السـائدة فـى مجتمعاتنـا عـن " صـاحب السـوابق أو خريـج السـجون " ، ورفـض قطاعــات كثيرة التعامل معه سواء فى مجال العمل أو المصاهرة أو حتى إقامة علاقـات صداقة .

إن مما يؤكد ذلك ، أنه قد وجد أن المؤسسات العقابية ذات سياسة الأبـواب المفتوحة (بمعنى الالتحاق بها صباحاً والعودة للمنزل مساء إلى صبـاح اليـوم التالى) ، تؤدى إلى احتمالات شـفاء أو " تراجـع " عـن الإنحـراف أكـثر مـن المؤسسات المغلقة ، وبإمكاننا ببساطة إن ندرك لماذا ؟

إن هذه الدراسات وغيرها لابد أن تجعلنا نعيد النظر فى الأسـاليب العقابيـة المتبعة فى مجال الانحراف والجريمة ، وذلك أن العقاب ليس غاية فى ذاته ، بل هو طريق نراه يـؤدى إلـى الإصـلاح وإعـادة الفـرد إلـى حظـيرة جماعتـه ملتزماً بقيمها ، فإذا ما أدى ذلك العقاب إلى نتائج غير ذلك ، فإن إعادة النظـر فيه هو عندئذ ضرورة يفرضها الحرص على المنحرفين كأفراد كان يمكن لهم أن يؤدوا دوراً فى خدمة مجتمعهم ، ويفرضـها الحـرص علـى المجتمـع الـذى يعانى من جراء تحول الجـانحين " الهـواة " إلـى مجرميـن " محـترفين " بفعـل انتقال الخبرات داخل السجون من مدمنى الانحراف إلـى مجرمـي الصدفـة أو الى أصحاب السابقة الأولى – خصوصاً فى ظل إنعدام التصنيـف وفـق نـوع الجريمة ومدى خطورة االمجـرم داخـل المؤسسـات العقابيـة – فـإذا مـا خـرج

صاحب السابقة الأولى من سجنه ، واصطدم برفض المجتمع لـه بفعل السائد من تقاليدنا أو أعرافنا ، فإنه سرعان ما يفكر فى " إعادة التكيف " أو الإنتقام من هذا المجتمع بإستخدام ما تعلمه من خبرات داخل السجن ، وهنا يعود إلى الإجرام وتزداد النسبة ، ونصب عندها جام غضبنا على ذلك المجرم العاتى الذى " لم يؤدبه سجنه " ، مع أن علينا وزر إنحرافه فى المرة الأولى والثانية والثالثة ... مرة عندما لم نحسن تربيته في طفولته فأفرزنا مشروع منحرف ، ومرة عندما أودعناه سجناً خلاصاً منه لا إصلاحاً له كما ادعينا ، ومرة ثالثة عندما رفضناه بعد خروجه ولفظناه كعضو مرفوض فى البنية المجتمعية والعلائقية ... وهكذا تستمر الدائرة المفرغة .

إننا لا يمكن أن ننكر دور العقاب فى بعض الحالات ، وبأساليب محددة ولكننا لا يمكن أن ننكر أيضاً أن الدور المؤسساتى العقاب ربما قد تحول إلى مجرد وظيفة لدى القائمين عليه ، خلت من الاعتبارات الإنسانية والإصلاحية، ولذا فإنه لا يمكن للعقاب أن يؤتى أكله دون تضافر كل الجهود التى تعمل فى المجال لتصب فى إتجاه الاصلاح الذى تدعيه هذه المؤسسات . إن النسبة الكبيرة للعودة إلى الإنحراف والإجرام هي نسبة تدعو الى القلق ، حتى فى ظل الخضوع للعقاب البدني داخل السجون ، والجدول التالى يوضح نسبة الأفعال الجانحة التي يرتكبها الجانح بعد إيقاع العقاب البدنى على عينة من ٢١٦ جانحاً ، وعدم إيقاعه على عينة من ١٥٢٤ جانحاً ، حيث باستعراض هذا الجدول ، نجد أن تأثير العقاب البدنى لم يكن ذا دلالة بل أدى فى بعض حالات إلى زيادة نسبة الأفعال الجانحة الشديدة والعنيفة مقارنة بمن لم يقع عليهم عقاب بدنى ، أما الامتناع كلية عن الجنوح فقد كان فى صالح من لم يعاقبوا بدنياً ، وإن كان الفرق ضئيلاً . إن هذه النسب توضح بجلاء أنه لا يوجد اى أثر إيجابى إصلاحى للعقاب الجسمى أو البدني .

جدول يوضح الأفعال الجانحة التالية للعقاب البدني في المجتمع الأمريكي

الأفعال الجانحة التالية	الخضوع للعقاب		عدم الخضوع للعقاب	
	العود	النسبة	العود	النسبة
عدم ظهور أفعال جانحة .	١٠٦	٤٠,٦ ٪	٦٠١	٤١,٧ ٪
ظهور أفعال جانحة بسيطة.	٢٢	٨,٤ ٪	١٧٩	١١,٣ ٪
ظهور أفعال جانحة متوسطة	٨٩	٣٤,١ ٪	٥٢٥	٣٣,٣ ٪
ظهور أفعال جانحة عنيفة	٤٤	١٦,٩ ٪	٢١٩	١٣,٨ ٪

المصدر : ميشيل أرجايل (١٩٨٦)

على اننا إذا وضعنا فى العتبار مجموعة العوامل التى تجعل من العقاب البدني أو المعنوى أمر فعال أو أمر غير مجدى فربما كانت الصورة أكثر وضوحاً ، فالعمر هو أحد هذه العوامل ، حيث لدنيا الأطفال المنحرفين ولدينا الأحداث (أقل من ١٦ عاماً) ولدينا الجانحين ثم المجرمين الكبار ، ونعتقد أن العقاب لا يمكن أن يكون له تأثير متساوى على كل هذه الفئات من تلك الأعمار المتفاوتة . كما أن عدد السوابق أو مرات ارتكاب الانحراف يمكن أن يكون أحد العوامل ايضاً .

بعض أنواع العقاب دون غيرها يمكن أن تصلح مع بعض أنواع الجناح دون غيرها أيضاً ، وتؤدى إلى آثار سلبية فى الأنواع الأخرى ، وذلك تبعاً مثل تلك العوامل وغيرها . ومن الممكن بناء على هذا ، وضع قوائم تنبؤية بالشكل العلاجي الملائم لكل نمط انحراف وفق ظروف المنحرف ، ولو أن هذا لايزال أملاً لم يتحقق بعد .

العقاب من جهة نظر من : " المعاقِب أم المعاقَب ؟

تنحو كل الأساليب العقابية ، المجدى منها وغير المجدي ، منحى العقاب من وجهة نظر من يقوم به ، بينما قلة من تلك الأساليب التى تتبع أسلوب العقاب من وجهة المُعاقَب . إن العبارة التقليدية التي لايكاد يخلو منها حديث

متهم محكوم عليه : " أنا مظلـوم " ، تطلعنـا علـى حقيقـة هامـة هـى أنـه بهـذا المعنى لا يرى المجرم أنه يستحق العقاب التى عليـه سـواء بدنيـاً أو معنويـاً ، وأن هذه القناعة من ناحيته ، تجعل العقاب لايـؤدى الا إلـى مزيـد مـن الحنـق والكبت والرغبة فى الإنتقام تجـاه مـن أوقعـوه عليـه دون أن ينصفـوه ، وهـذا بالطبع يؤدى إلى المزيد من الإنحراف لتحقيق مزيد مـن الإنتقـام . إن المسـح الميدانى لنزلاء السجون يؤكد أن هناك نسبة بسيطة منهم تقر بأنها تستحق مـا هى فيه من حبس وعزلة ، أما الأكثريـة فهـى تـرى أنهـا ليسـت مسئولة عـن الأفعال التى تعاقب من اجلها . وبغض النظر عـن مـدى صـدق مـا يدعـون ، فإن ما يهمنا هنا أن العقـاب لـن يـؤدى بالمعـاقّب إلـى مـا نبتغيـه مـن إصـلاح وردع ، وهذا تفسير آخر لإرتفاع نسبة العودة إلى الإجـرام والإنحـراف علـى الرغم من الممارسات العقابية .

إن تغيير منهجية العقاب ، وإتباع أسلوب " العقاب كما يراه الجانح " يمكـن يؤدى إلى نتائج أكثر فعالية من العقاب لمجرد استرداد حـق المجتمـع وأفـراده من المتهم ، مع أن هذا هاماً لكنه ليس كل شئ ، خاصة فى ضوء النظر إلـى السـجون ومؤسسـات رعايـة الأحـداث علـى أنهـا " مؤسسـات إصلاحيـة " فـى المقام الأول وليست مؤسسات عقابية .

علاج الجناح

يوجد على المستوى البحثى أشـكال عديـدة لعـلاج الجنـاح لا يطبـق الكثيـر منها على المستوى العملى لاعتبارات فنية أو متعلقة بالإمكانيـات أو غيرهـا ، ويمكننا استعراض بعضها فى إيجاز فيما يلى :

أولاً : العلاج السلوكى

تبرز أهميته فى أنه يقوم على أساس من مبادئ نظريات التعلم ، وحيث أن معظم أشكال الإنحراف متعلمة ، وأن فى الإمكان تعلم استجابات بديلـة ، فـإن

هذا الأسلوب يعد من أهم ما يستخدم لعلاج الجناح . وهناك أساليب متعددة للعلاج السلوكى يمكن أن تعرض إثنان منها كمثال :

١- العلاج بالتنفير Aversion

ويقوم على أساس تقديم خبرات غير سارة مع السلوك الذى نرغب فى التخلص منه أو علاجه ، وهو مأخوذ على الأغلب من الطرق الثلاثة لأدوين جاثرى (صاحب نظرية التعلم الافترانى) لإبطال العادات غير المرغوب فيها . وقد أعطى جاثرى مثالاً على كيفية تدريب كلب تعود أن يمسك بالدجاج فى المزرعة وياكلها ، بأن علق دجاجة ميتة في رقبته ثم تركها حتى خرجت رائحتها النتنة لتزكم أنف الكلب ، وهنا فقط وبعد تكرار المحاولات ، أحدث الإشتراط المعاكس أثره ، وأقلع الكلب عن الإمساك بالدجاج . وفى حالات الجناح - سرقة الحقائب مثلاً أو الإدمان - يمكن إعطاء الفرد عقاقير مسببة للغثيان والقئ بعد السلوك المنحرف مباشرة (كعقار الأبومورفين Apomorphine ، مع عرض الحقائب أمامه مرات عديدة في حالة السرقة ، أو مادة التعاطى فى حالة الإدمان ، وقد ثبت جدوى هذا الأسلوب فى علاج بعض حالات الجناح ، خصوصاً المرتبطة باضطراب عصابى .

٢- العلاج التدريجى Gradient Method

وهو أيضاً - على الأغلب - مأخوذ من إحدى طرق جاثرى التى يقول فيها : " تقديم المثير الذى نرغب فى إبطال السلوك التابع له ، ولكن بدرجة ضعيفة حتى لا تتمكن من استدعاء الاستجابة " . ويسميها جاثرى طريقة التسامح Tolerence ، لأنها تقدم المثير الشرطى فى مستوى يجعل المفحوص يقبله بدون الغاء الاستجابة وعندئذ فإن المثير المبديل سيقوى تدريجياً . وفى مجال الجناح يستخدم هذا الأسلوب عندما تقدم للمدمن مثلاً جرعات أقل من مادة الإدمان ، ثم يتم انقاصها تدريجياً مع إحلال مواد أخرى ليس لها صفة

الإدمان كبديل عنها إلى أن يتم الإقلاع تماماً . كما يمكن أن يستخدم هذا الأسلوب مع حالات أخرى من الجناح ، على أساس تعويد المنحرف على مواقف تتشابة تدريجياً مع الموقف الذى يستدعى الانحراف ، خصوصاً فى الحالات التى يكون للجناح أساس من الاضطراب والقلق والمخاوف .

ثانياً : التحليل النفسى

وهذا الأسلوب مهمل إلى حد كبير فى إستخدامه مع نزلاء السجون بالرغم من محاولات قليلة لتطبيقه مع بعض الأشخاص داخل هذه الإصلاحيات ، ودائماً ما يشارك هذا الأسلوب ، أسلوب الإرشاد النفسى والعلاج الجمعى اللذين يعقبان عملية التحليل النفسى . ولا تصلح عموماً هذه الأساليب مع الجانحين من ذوى الميول العدوانية نحو السلطة (الوالدين – رؤساء العمل – رجال الشرطة والقانون ..) لكن نسبة نجاحها مع بعض المجموعات الأخرى من الجانحين أفضل ، مع هذا فإن قلة عدد المتخصصين فى هذا المجال وصعوبات عملهم فى المؤسسات العقابية تجعل هذا الأسلوب غير مستخدم على مستوى كبير .

ثالثاً : علاج البيئة أو المجتمع العلاجى

ويقوم على أساس وضع الجانح فى مؤسسات تتبع قواعد مرنة وهادئة أكثر من المعتاد ، حيث تساعد على خلق جو مريح من العلاقات الشخصية مع الجانحين ، وأحياناً يستخدم فيها التوجيه الذاتي ، مع وجود مشرفين . وتشير الدراسات إلى أن نسبة نجاح هذا الأسلوب أعلى من غيرها ، حيث تكوّن للجانح مجتمعاً شبيهاً بالمجتمع الخارجي من حيث الشكل والعلاقات ، مع اختفاء الصراعات والإحباطات أثناء فترة العلاج ، مما يعين الجانح على تخطى أزمة جنوحه ، وعودته إلى مجتمعه الأصلى فى سلام مع نفسه ومعه كنتيجة حتمية لاستعادته احترام الآخرين له . إن هذه المجتمعات العلاجية إذا

التزمت بإتجاه العلاج وفق شخصية الجانح – لا وفق نوع الجريمة – فإنها تؤدى إلى أفضل النتائج .

على ان كل هذه الأساليب العلاجية لاتستخدم الا بعد حدوث الانحراف أو الجناح وتأصله فى نفس الفرد إلى حد يصعب معه أن يستعيد تكيفه مع بيئته – إن لم يكن مستحيلاً – ، لكن هناك أساليب وقائية يمكن أن تمنع الجانح أصلاً من الوقوع فريسة للإنحراف الممقوت ، ويحول دون تحميل المجتمع – بمؤسساته – عبء إعادة إصلاح ما أفسدناه . وهذه الأساليب الوقائية يمكن تلخيصها فيما يلى :

١- نشر الوعي النفسي والتربوى بين الآباء والأمهات بصور مكثفة وملحة، واستغلال وسائل الإعلام من صحف ومجلات وبرامج إذاعية وتليفزيونية وغيرها ، لإطلاع الآباء والأمهات على الأساليب النفسية الواجب إتباعها مع أبنائهم حتى لا يقعوا فى لجة الإنحراف ، ولا يكفى لهذا مقالة هنا وبرنامجا هناك ، بل يجب أن يكون مشروعاً قومياً تتكاتف فيه الجهود والآراء المخلصة من تربويين ونفسيين واجتماعيين وأطباء ، وأولياء أمور ، حتى يشعر الأب والأم بأهمية التنشئة السوية ، فقد أخذتهما تيارات المدنية الحديثة والجرى المتسارع بحجة تأمين العيش ، وتعدد الزوجات وإستخدام المربيات والخادمات ، كل ذلك أخذهما نحو إهمال الإبن ، وبالتالى افتقاده لاهم مقومات التربية النفسية والأخلاقية والدينية .

٢- يجب أن تتغير النظرة الجزئية إلى المدرسة على أنها مكان للتعليم والتحصيل ، وما عدا ذلك يعتبر أموراً ثانوية ، فهى مكان للتربية (ومنها التعليم) ، وعليه فإن التأهيل النفسى للمعلمين بحيث يمكن أن يكونوا " معلمين مرشدين " يجب أن يسود فكر القائمين على التربية . كما يجب تعيين أخصائيين نفسيين فى كافة المدارس ليقموا بدور المرشد النفسى ليقوم بمتابعة

سلوك التلاميذ الذين يلمح فيهم – أو فى تصرفاتهم – أشكالاً منحرفة من السلوك ، ويخصهم برعاية خاصة ، وأن يسارع بإبلاغ الوالدين لمساعدته فى برنامجه الارشادى فى المنزل ، وأن يحتفظ بملفات خاصة لكل تلميذ ، توضح تطور حالته فى سنوات الدراسة وأنواع الأصدقاء والمشكلات التى يعانى منها ... وفى هذا الصدد ننبه إلى أن وظيفة الأخصائى الإجتماعى ليست بديلاً لوظيفة الاخصائى النفسى ، بل هما وظيفتان متكاملتان ، والاخصائى النفسى يعرف كيف يقوم بدوره المنوط به حيال المشكلات النفسية للتلاميذ بصورة أكبر وأدق من زميله الذى يعرف ديناميكية العلاقات الاجتماعية ويجيد التصرف حيال مشكلاتها .

٣- يقول الأصمعى " الناس بخير ما تباينوا ، فإن تساووا هلكوا " ، وهذا يشير إلى أن الناس مختلفون فى امكاناتهم وقدراتهم ، وليس بالضرورة أن يكون الجميع متفوقين فى مجال معين ، فالقدرات العقلية متعددة والمهارات متنوعة ، ومن لم يكن له نصيب فى واحدة فله نصيب فى غيرها ، فقط على الآباء والمعلمين أن يستكشفوا أوجه التفوق والإبداع لدى أبنائهم وتلاميذهم ، أما التركيز على التفوق التحصيلى والتذكر والنجاح بترتيب متقدم ، فإنه يُشعر من لايملك مقومات هذا النجاح والتفوق – ولكنه يملكه فى مجال آخر – يشعره بالدونية وأحساسات النقص ، وتلك مشاعر يجد نفسه بسهولة يعوض عنها باللجوء إلى السلوك المنحرف وإن كان بسيطاً ، أو الإنطواء والإنعزال، مما يعد بذرة جيدة لنمو مشاعر الحقد والضيق والضجر وبالتالى الانتقام – عند الفرصة المناسبة – من المجتمع أفراداً أو جماعات أو مؤسسات ، حيث لم يسمح له بإظهار قدراته أو وجه له الإهانات فى طفولته .

٤- لقد وجدت دراسات متعددة ، أن الجانحين لا ينتمون أبداً إلى نوادٍ للشباب ، وأن المناطق التى اشتهرت بالجنوح تكاد تخلو من مراكز للرعاية

الاجتماعية والتيسيرات الترفيهية ، وعندما نظم الباحث شو Shaw مراكز للرعاية الإجتماعية والمعسكرات الصيفية فى كثير من المناطق فى مدينة شيكاغو ، تبين له انخفاض نسبة الجناح فى هذه المناطق عن غيرها (جدير بالذكر أن " شو " قد لقى معونات محلية ضخمة وتعاطف من قبل الرأى العام والسلطات المحلية) .

إن ذلك يؤكد على أن وجود مؤسسات لاجتذاب الأطفال والشباب وتفجير طاقاتهم فيما يشعرهم بذواتهم – وتحت رقابة وإشراف – أمر ملح تفرضه الضرورة والرغبة فى حماية هؤلاء الفتية من شر الفراغ القاتل والمشاعر التى لا تجد لها متنفسا . إن ذلك أمر حتمى بالنسبة للأبناء من البيئات المنخفضة اجتماعياً واقتصادياً ، حيث يمكن لهذه المؤسسات أن توفر برامج لتنمية المهارات الأساسية ، والهوايات المحببة مما تعجز الأسر المفككة أو الفقيرة أو الأمية من توفيرها لابنائها . ونحن نرى ضرورة حث أطفال وابناء كل منطقة سكنية على الإلتحاق وتسجيل الأسماء فى هذه النوادى ، حتى نبعدهم عن المغريات الخارجية المتواجدة من حولهم والتى قد تؤدى بهم إلى الإنحراف ، ولا شك أن توعية الوالدين والأبناء بأهمية الحاق الطفل بمؤسسات ذات طابع اجتماعى منذ الصغر لتنمية إحساسه بذاته وبالأخرين من حوله مما سوف يعينه على التوافق الاجتماعى بصورة أفضل .

٥- التوسع فى إنشاء الفصول الخاصة أو المدارس الخاصة بالمتخلفين أو بطيىء التعلم ، يوجه فيها الأساتذة جُل اهتمامهم لمشكلات الأطفال من أبناء الطبقات العاملة والمتخلفين فى المهارات اللفظية ، حيث توصل ميشيل أرجايل (١٩٦٨) إلى علاقة الجناح بالفشل الدراسى والإحباط ، وتزايده لدى أبناء الطبقة العاملة ومنخفضى المهارات اللفظية . صحيح أن هناك فصولاً فى بعض المدارس لبطيىء التعلم ، لكنها بالإضافة لكونها غير كافية

إلا لإستيعاب الحالات الحادة ، فإن تركيز معلميها ينصب على كيفية تحقيق معدل دراسى أعلى من السابق ، دونما نظر للدراسة النفسية الإجتماعية والبيئية التى قد تكون سبباً فى بطء التعلم ، وسبباً بعد ذلك للجناح والإنحراف. والتوسع فى هذه الفصول أمر مطلوب ، وإن كان يلقى معارضة من قبل الوالدين الذين لا يريدون اعترافاً رسمياً أن أبناءهم يعانون من تخلف من نوع ما ، لكن ما يفيد هنا أيضاً ، هو الوعى التربوى والنفسى والإعلامى للوالدين الذى تحدثنا عنه .

٦- ضرورة تطبيق مقاييس التقدير السلوكية ، أو بعض مقاييس الشخصية ، فى مرحلة مبكرة من عمر الطفل داخل المدرسة ، لإمكان التنبؤ بإمكانية إنحراف السلوك وتحديد مدى الإستعداد للجناح ، وهناك مقاييس متعددة لهذا الغرض كاستخبار مينسوتا متعدد الأوجه الشخصية MMPI ، التى تضم فقراته عبارات من نوع :

١- أشعر فى بعض الأحيان برغبة قوية للقيام بعمل فيه خطورة أو عمل مثير. نعم ؟ لا .

٢- إن أكبر المعارك أخوضها مع نفسى . نعم ؟ لا .

٣- يبدو أننى لا أهتم بما يحدث لى . نعم ؟ لا .

٤- أشعر فى كثير من الأحيان وكأننى ارتكبت إثماً . نعم ؟ لا .

ويقيس هذا الاستخبار تسعة مظاهر أكلينيكية هى : المرض الوهمى والإنقباض والهستيريا والسيكوباتية والأنثوية والذكرية وجنون الاضطهاد والمخاوف والأفكار والأفعال الإستحواذية والهوس أو النشاط الحاد بالإضافة إلى الإنطوائية الاجتماعية كبعد عاشر فى المقياس . `

لقد أجريت دراسات عديدة على هذا المقياس وعلى غيره من المقاييس المنبئة بالجناح ، كجداول التنبؤ بالإنحراف والتى تقوم على العوامل

الاجتماعية (الباحثان جلوك وجلوك) ، وتوصلت جميعها إلى إنه من الممكن التنبؤ بقدر كبير من الثقة بإنحراف الأطفال فى عمر ست سنوات بإستخدام هذه المنبئات خصوصاً إذا توفرت البيانات الدقيقة عنهم . إن هذا الأسلوب المبكر للتشخيص يمكن أن يساعد فى إعداد برامج خاصة لمثل هؤلاء الأطفال تشمل توجيهاً نفسياً وارشادات للوالدين ، وبهذا ندرك الأمر فى مهده قبل أن يستفحل فيستعصى الداء ولا ينفع الدواء .

تكنولجيا كشف الجرائم

تعتبر الانفعالات من أكثر الموضوعات تعقيداً فى علم النفس ، لأنها تعترى كل شئ فى الإنسان ، التفكير والخيال والإدراك الحسى والتوتر العضلى وغيرهم . لكن أهم ما اتفق عليه علماء النفس والطب للاستدلال على الانفعالات ، هى التغيرات الفسيولوجية المصاحبة له ، حيث أنها لا تخضع للضبط الإرادى ويمكن تسجيلها بدقة . وهذه الفكرة ليست جديدة ، وإن كان علم النفس قد قننها وجعلها أكثر قابلية للملاحظة والتسجيل الدقيق ، ويمكننا أن نعطى مثالاً لطرق كشف الكذب التى كانت متبعة فى القديم ، فلدى الصينيين القدماء كان يطلب من المتهم أن يلوك حفنة من الأرز النيئ أثناء استجوابه ، فإذا انتهى الاستجواب أخرجها ، فإن كانت جافه دل ذلك على كذبه (حيث يدل ذلك على أن افراز الغدة اللعابية قد توقف ، وهذا دليل فسيولوجى على انفعاله أثناء الاستجواب وبالتالى كذبه) ، ومازالت هناك قبائل من البدو والعرب تتبع طريقة " البشعة " إلى يومنا هذا ، وهى طريقة يطلب فيها من المتهم أن يلعق طاسة من المعدن المسخن لدرجة الإحمرار ، فإذا احترق لسانه (لتوقف الغدد العابية عن الإفراز ، وبالتالى جفاف لسانه وقابليته للاحتراق ، على عكس اللسان المندى أو المبلل باللعاب) كان ذلك دليلاً على كذبه .

وقد تمكن العلماء من اكتشاف أدوات دقيقة – تستند لنفس الفكرة ولكن بصورة أدق واشمل – لقياس الانفعالات عن طريق تسجيل التغيرات الفسيولوجية المصاحبة حتى فى أبسط أنواع الانفعالات ، ومن هذه الأجهزة السفجموجراف Sphygmograph لتسجيل التغيرات التى تعترى ضغط الدم ، وجهاز السيكوجلفانومتر Psychogalvanometr لتسجيل التغيرات التى تعترى المقاومة الكهربية فى الجلد والناتجة عن نشاط الغدد العرقية ، وجهاز النيموجراف Pneom grph لقياس التغيرات التى تعترى التنفس . ثم أمكن أن تجمع كل هذه الأجهزة فى جهاز واحد لتسجيل كل هذه التغيرات الفسيولوجية فى نفس الوقت ، وهو جهاز البوليجراف Polygraph بمعنى الرسام المتعدد ، وهو ما أصبح يعرف في دوائر التحقيق الجنائى والإستخباراتى بجهاز كشف الكذب Lie- detector .

وتعتمد فكرة هذا الجهاز الجامع أو الأجهزة الفرعية لقياس الإنفعالات على وظيفة الجهاز العصبى المستقل (اللارادى) ، والمكون من جهازين أحدهما الجهاز السمبثاوى والآخر الباراسمبثاوى ، ويؤديا – ببساطة – دوراً هاماً فى التحكم اللارادى فى بعض المظاهر الجسمية ، فالجهاز السمبثاوى – فى حالة الإنفعال – يؤدى إلى زيادة نسبة السكر في الدم وتغيير حجم الأوعية الدموية وإسراع التنفس وتوسيع بؤبؤ العين ، وبطء نشاط الغدد اللعابية ، وينشط الغدد العرقية ، ويقلص عضلات جذور شعر الجسم مما يؤدى إلى انتصاب شعر الجلد ... وغير ذلك ، أما جهاز الباراسمبثاوى فإنه يلعب دوراً هاماً فى حالة الاسترخاء ، كتقليص بؤبؤ العين واستثارة الغدد اللعابية ، وخفض ضغط الدم وضربات القلب .

إن الشخص الكاذب فى أغلب الأحيان هو شخص خائف ، والخوف إنفعال يؤدى إلى سرعة التنفس (اللهاث) وسرعة ضربات القلب وجفاف الفم وغير

ذلك مما يمكن تسجيله بجهاز كشف الكذب ، وقد ساعد هذا الجهاز كثيراً فى كشف بعض المجرمين العتاة ، كما يساعد فى تجارب التعلم الشرطى ، ودراسة خصائص استجابات المجموعات المرضية لمختلف المنبهات ، وفى الكشف عن إدعاء الصمم أو الجنون وغير ذلك من المجالات التى تقع فى نطاق إهتمام علم النفس الجنائى والقضائى .



الفصل الثالث

القيادة وسيكلوجية التبعية

تعد دراسة موضوع القيادة أمراً ملحاً ، تفرضه الطبيعة الإنسانية للجماعات المتفاعلة ، والمطالب المتوقع تحقيقها من هذه الجماعات في كل المجالات . فالتنمية والتقدم والتطور كلها مطالب تقتضى التنظيم والتنسيق والتعاون الذى يتطلب تكاتف وتلاحم أفراد الجامعة ، وهذا التلاحم لا يتأتى - في أغلب الأحيان - إلا بوجود " ماسترو " للعمل يقود المجموعة وينظم الأداء وينفذ المهام . إن وجود القائد الناجح على رأس العمل يضمن نجاح العمل بدرجة كبيرة ، والتراث يمدنا بأسماء وأنماط من القيادة كانت سبباً في تغيير أو تقرير مجرى التاريخ ، سواء كان تفسير هذه النجاحات أنهم كانوا رجالاً عظاماً - كما تقرر نظرية كارلايل (١٩٠١) - ، أو لأن المواقف هي التي أتاحت لهم الفرصة - طبقاً لمفهوم العالم بارتيو - أو لأن العوامل الاجتماعية كانت هي المسيطرة ، أو للتأثير الغالب للوراثة ، كما يقرر كثيرون آخرون .

ومن الطبيعى أن نتساءل هنا : هل يمكن تعلم فن القيادة ؟ إن هذا التساؤل معقد إلى حد كبير ، والإجابة عليه تقتضى أن تستعرض بعضاً من الأفكار والآراء ، ونتائج الدراسات في المجال قبل أن نلجأ الى محاولة الإجابة عليه .

إن حقيقة الأمر أن ممارسة القيادة هي فن يتعاطاه الجميع ، فهى ظاهرة سلوكية شائعة طبيعية ، فمهما صغر شأن الفرد فان هناك جماعة ما يقودها ، على الرغم من أن القيادات إكتسبت مفهومها المعروف والشائع من الافراد الأعلى مستوى - مكانة أو رتبة - وارتبط مفهوم القائد بمجالات بعينها

كالعسكرية والادارة والسياسية وغيرها ، إلا انها تمارس على كل المستويات ودون ألقاب ، فالاب هو قائد فى منزله والمُعلم هو قائد فى الصف ، ورئيس العمال هو قائد فى موقعه ، حتى عندما يحاول احد الطلاب أن يقنع زملاءه بفكرة ما ، فهو يمارس شكلا من أشكال القيادة وإن كانت غير معلنة .

على أن بعض هؤلاء الذين يمارسون القيادة ، يفتقدون عنصراً هاماً من عناصر إنجاحها ، وهو عنصر الإختيار ، الذى بدونه يصبح الأمر إكراها وليس قيادة ، فيؤدى أفراد الجماعة المهمة أو " الأوامر " ، طمعا فى ثواب أو خوفاً من عقاب ، وهذا هو أحد سلبيات القيادة الاستبدادية أو الإعتباطية ، وإن بقيت صالحة لبعض الجماعات فى بعض الظروف .

إن تزايد واتساع الهياكل التنظيمية فى المجتمعات الحديثة وازدياد تعتقدها، إلى الحد الذى أدى إلى القناعة بعدم ملاءمة الأساليب التقليدية فى القيادة وتوجيه الآخرين ، للوصول بالمهام إلى الحد الأقصى من الإجادة . وقد أتيحت الفرصة لعلماء النفس فى نهاية القرن الماضى (ظهور حركة فريدريك ونسلو تايلور للإدارة العلمية) ، وبداية القرن الحالى (بدء التعبئة من أجل الحرب العالمية الأولى) ، لتطبيق نظرياتهم وأفكارهم بهدف تحديد هوية القائد وتقييمه ، والتنبؤ بظهوره . ففى عام ١٩١٥ ابتكر وأدخل العالمان هوغو مونستربيرغ ، وولتر ديل سكوت ، الإختبارات النفسية للإختيار ، كما طبق العالمان بركيز وبنغهام اختبارات الذكاء على حوالى مليون وسبعمائة ألف رجل ، واستخدمت النتائج فى دراسة مشاكل تعيين القادة وأساليب تقييمهم من اجل الترقية .

ثم شهدت فترة ما بين الحربين العالميين طفرات كثيرة فى مجال الصناعة وتغيرات جذرية فى مجال الإدارة ، مما شكل تحدياً لعلماء النفس والاجتماع وغيرهم ، فبدأت الدراسات تترى والبحوث تتوالى فى مجالات القيادة

العسكرية والصناعية والإدارية والتدريسية . ثم شهدت الثلاثون عاماً الأخيرة قدراً ضخماً من المعلومات حول موضوع القيادة ، وتم استنباط طرق فنية ومختبرية واحصائية ، بُغية أتاحة الفرصة لتحليل العلاقات القائمة بين الأشخاص بطرق أكثر تجريباً ، وأدلى كل علم بدلوه فى خدمة طلاب القيادة ، العلوم السياسية وعلم الإجتماع وعلوم النفس والتربية والطب وغيرها من العلوم ، وإن كانت كل هذه العلوم مجتمعة لم تنجح فى تطوير نظرية علمية شاملة للقيادة ، وذلك للتداخل والتراكب فى العلاقات الإنسانية داخل الجماعات، وبين الجماعات والقائد ، إلا أن هناك اتفاقاً عاماً على أن هذا التداخل يمكن فهمه بصورة أفضل إذا تمت دراسة سلوك الفرد كقائد ، وسيكلوجية الجماعات ، وعوامل المواقف التى تؤثر فى التفاعل المتوقع بينهما .

القيادة رئيس أم مرؤوس ؟

تسود فى مجال القيادة الفكرة القائلة بأن القائد هو الرئيس وهو المخطط والموجه ، وأن نجاح العمل مرتهن بكفاءة القائد وقدراته على إدارة وتوجيه أفراد جماعته نحو الغاية التى يبغيها ، وأن كلمة القيادة تعود على القائد دون التابع . وهذا وإن كان صحيحاً بقدر ، إلا أن الأمر أشمل من ذلك ، فكما أن على القائد أن تعرف كيف يقود ، فإن على المقود أن يعرف كيف يُقاد ، وكيف يلتزم بأوامر قائده ، وكيف يؤدى ما يناط به مهام دون اعاقات ، وكيف يقوم بدور القائد على مستوى أقل فى الجماعة ، وكيف يستطيع أن يضطلع بمهام القائد الكبير General Lcader فى حال غيابه أو عجزه .

كما إن شخصية الرئيس تؤثر فى دور المرؤوس ، فالقائد الذى يميل إلى المغالاة فى الإشراف على قاد الفصائل داخل المجموعة الكبيرة (الكتيبة مثلاً) يقيد حدود دور قائد الفصيلة ، فى حين يشجع الموقف المعتدل لقائد آخر

على التحرك في مدى واسع من السلوك الذى يتوقع من المرؤوس . ذلك أن نجاح المرؤوس يتوقف على معرفته كيف يتمسك بقاعدة الولاء للرؤساء حين يختلف تفسير القائد للدور عن تفسيره الشخصي للدور .

إن متصل السيطرة – الخضوع كأحد سمات الشخصية المعروفة ، يحكم إلى حد كبير ما نحن بصدد الحديث عنه ، فالسيطرة على المجموعات التى تتبع القائد ، والخضوع للقيادات الأكبر صاحبة الأوامر الأعلى ، والحركة المرنة بين قطبى السمة – فى حدود تحدها طبيعة الفرد وطبيعة المهام – تؤدى إلى النجاح فى كل من القيادة والتبعية . ومثلما أن القيادة فن ، فالإنضواء الملتزم تحت عباءة القائد لأداء الدور فن أيضاً . وإن سلوك القيادة هو سلسلة من الأدوار التي يتعين على القائد أن ينفذها لكي يحقق مسئولياته ، وعادة ما يستمد إدراكه لتوقعات الدور من رؤسائه ومرؤوسيه على السواء ، وهذا يستلزم أن يقوم بدور القائد والتابع فىآن واحد ، قائد لمرؤسيه وتابع لرؤسائه ، وهذا ما تشير إليه نظرية " الأدوار " ، لكن هذا بالطبع لا يعنى أن يكون القائد وسيلة لتوصيل الأوامر فحسب ، بل إن القائد الناجح كما أكدت دراسة دونالد بيلز هو الذى يتمتع بمدى واسع من سلطة إتخاذ القرارات فى حدود الخطة العامة، فلذلك تأثير أكبر عليهم .

يشير كل هذا إلى أن نجاح العمل القيادى ليس رهناً بكفاءة القائد وحده ، بل أيضاً بكفاءة التابعين ، التي تعنى حسن الإمتثال والولاء للقائد وإدراك والتوقعات وإمتلاك سمات القيادة لممارستها على المستويات الأقل وعرض أوجه الخلاف بصورة ذكية لاتعوق العمل ، والتكيف مع إختلافات الشخصية كتفاعل إنساني عادى ، دون المساس بمبدأ الولاء للقائد . وإن هذه المميزات لدى التابعين ذات أثر بالغ فى نجاح العمل وبالتالى نجاح القيادة والقائد .

إن الأعمال العظيمة للقادة تتضمن بالضرورة أعمالاً عظيمة للتابعين .

القيادة بين التملك والكينونة

قلنا أننا جميعاً تقريباً نمارس القيادة في مرحلة معينة من حياتنا ، فكل منـا يمارس سلوك القيادة على أبنائه وزوجتـه ، وكـل معلـم يمـارس القيـادة علـى تلاميـذه . وفـى المجتمعـات المنظمـة ووفـق تدريـج وظيفـى معيـن ، يمـارس الناس القيادة على من يلونهم فـى الهـرم الوظيفـى ، عدا أولئك التـابعين فـى أدنى درجـات التدريـج ، فـأولئك يكتفـون بقيـادتهم لأبنـائهم وزوجـاتهم ، وإن كانوا لا يعدمون مواقف وظيفية يقومون فيها بممارسة القيادة على شـكل مـن الأشكال .

وقد قدم أريك فروم (١٩٧٩) فكرته الرائعة عن الإنسان بيـن أن يكـون أو يملك فى كتاب To have or to be ، فرق فيها بين طريقتيـن فـى الحيـاة، الأولى تقوم على ترسيخ قواعد الوجود الإنسانى فى الخير ، وإتاحة الفرصـة للبشر ليخرجوا اجمـل مـا عندهـم مـن مواهـب وملكـات وأخـلاق ، وهـى مـا أسماها بالكينونة Being بينما تقوم الثانية على الاقتناء والإستحواذ والإكتناز والجشـع ، وهـى مـا أسـماها بـالتملك Having . ومجـال القيـادة مـن أنسـب المجالات لتطبيق هذه الفكرة الجيدة التى طرحها فروم ، فالقائد إمـا أن يكـون سـلطة فـى ذاتـه بصفاتـه وقدراتـه وكفاءاتـه ومؤهــلات وسـماته الشـخصية وجوهره وكينونته فهو القائد بكـل هـذا ، أو أن يكـون سـلطة برتبتـه ومكانتـه وقدرتـه علـى توقيـع العقـاب وإعطـاء الأوامـر والنواهـى والتهديـدات ، فهـو " يملـك " سـلطة ولكنـه " لا يكونهـا " . ويشـير فـروم إلـى أنـه ليس عبثـاً أن يحـرص بعض الأشخاص على إرتداء الأزياء الرسمية والرتب ويخلعوا علـى أنفسهم ألقاباً ، مسـتعيضين بذلـك عـن المقومـات الحقيقيـة للكفـاءة والأهليـة ، فهؤلاء يملكون رموز القيادة ، وليسوا قادة فى ذواتهم .

إن القائد الناجح هو الذي يمثل القيادة ويملك مقوماتها وكفاءاتها ، ويسعى إلى إقامة علاقات حميمة مع التابعين ، مع الإحتفاظ بقدر معين يتيح له إمكانية ممارسة السيطرة وقت تنفيذ المهام المنوط به ، وهذا ما أشار إليه روبرت تانبوم (١٩٥٨) بالسلسلة الأتوقراطيه - الديمقراطية المتصلة ، التي تعنى أن على القائد أن يتبنى كلا الأسلوبين أو أحدهما ، ويغير مكانه أو موقعه على السلسلة (المتصل) وفق متطلبات الموقف ، إن القائد الناجح - وفقاً لأريك فروم - هو الذى " يكون " السلطة ، لا الذى " يملكها " . ويدلنا الحديث الشريف على المعنى ذاته ولكن فى مجال آخر حيث يقول الرسول " صلى الله عليه وسلم " : خيركم من تعلم القرآن ، وعلمه . فليس الخير فيمن تعلم القرآن فقط أى " إمتلك " ، بل وعلمه ، أى " تمثله " ووعاه وأفاض بعلمه على الناس فأصبح خير الناس ، لأنه قدم للناس خير ما امتلك .

سمات القيادة

لقد عنيت معظم النظريات فى مجال القيادة فى أغلبها بشخصية القائد ، وعليه فقد واجهت نفس الصعوبات التي يواجهها العاملون فى مجال بحث الشخصية الإنسانية بصفة عامة ، واصطدمت بمشكلات من نوع تحديد المفهوم المعقد للشخصية وكيفية التقييم الموضوعى لها ، والفروق بين لأفراد فى الشخصية ، وكيفية تنمية الشخصية ... إلى آخر الموضوعات لتى كانت ومالاتزال موضوع إهتمام رئيسى لدى علماء النفس . وقد ظهرت نظريات عديدة فى الشخصية ، تدعم كل منها بعض الأدلة ، يعتبر كل منها نظريات للقيادة أيضا ، كشخصية الأب عند فرويد ، ونماذج الأشخاص عند شيلدون ، ونظرية السمات عند رايموند كاتل ... وغيرهم .

ومثلما أنه لا يكفى أن يجتمع مجموعة من الأفراد فى مكان وزمان معينين كي تتكون جماعة (هذا التجمع لا يعود كونه جمهرة) ، بل لابد من

تواجد الأفراد فى موقف منظم يتطلب وسائل مشتركة للوصول إلى هدف معين ، فكذلك يعتبر وجود القائد شرطاً أساسياً لإنتظام بنية الجماعة ، حيث يمثل النواة الأولى لتكوين " كرة الثلج " والتفاف الجماعة من حوله .
ونستطيع أن تؤكد أن القيادة لا يمكن أن تستند إلى سمة واحدة ، وإنما إلى جملة من السمات تختلف بإختلاف الأدوار المنوطه بالقائد ، وبإختلاف الجماعات التى يقودها ، وبالقدرات المختلفة لأفراد الجماعة والقائد ، وبطبيعة المشكلات التى على الجماعة أن تتجه نحو حلها . ويمكننا أن نميز مجموعة من السمات ذات الأهمية فى أداء الدور القيادى نعرضها فيما يلي :

١- الشعور بالمسئولية

تنشأ أهمية الشعور بالمسئولية لدى القائد من ضرورة تحمله لتبعات ماتؤديه جماعته ، انصياعاً لتوجيهاته وتنفيذاً لخطته ، وهى مسئولية خُلقية فى المقام الأول تتضمن ضرورة إتخاذ كل الإجراءات الممكنه لتأمين سلامة العمل ، كما تمتد لتشمل الإهتمام بإختيار المرؤوسين المباشرين (القيادات التالية فى الترتيب) ، كما تمتد إلى أمور تتعلق بالتعرف على احتياجات أفراد الجماعة وتأمينها وتهيئة أنسب الظروف للعمل ، والإقتصاد فى المواد والأيدى العاملة فى حالة الضرورة ، وغير ذلك من أعمال ترتبط مباشرة بمسئولية القاعد عن الجماعة موضع القيادة ، وعدم التنصل من الأخطاء والسلبيات ، والشجاعة فى الإعتراف بها .

٢- القدرة على إدارة الغير

وتتضمن هذه القدرة كفاءة معينة ومنظومة قيمية تشمل النظر للأفراد فى واقع الحياة على أنهم ليسوا مجرد أشياء خالية من الإرادة ، بل كأشخاص لهم دوافعهم ورغباتهم وقيمهم . إن التسلط - على اهميته فى بعض المواقف - لا يكفى لإدارة الغير ، بل ينضوى على إنكار الغير كأشخاص ، وإحباط

رغباتهم وتهديد ذواتهم ، مما يثير لديهم عدائية على نحو صريح أو ضمنى، بالإضافة إلى الإساءة لمعنويات الجماعة ، وهذا ليس أبداً معناه الجنوح نحو الفوضوية فى القيادة التى يمكن أن تحرم افراد الجماعة من قدر من الأمن يركنون إليه فى وجود قائد قوى ذى سلطة ، وبإختصار فإن القيادة الفعالة يجب أن تقوم على التكامل بين التكيف والمرونة تجاه الواقع والأفراد ، لا على إكراه الواقع وفرض حلول جاهزة عليه ، هذا التكامل الذى يحكم تغلب أحد النمطين على الآخر فيه طبيعة الموقف وطبيعة الأفراد وحاجاتهم ، دون إغفال لحاجات القائد . إن الذكاء العملى – بالمعنى الوظيفى للكلمة – يبدو هاماً فى هذا الصدد ، من حيث هو القدرة على تحقيق التكيف مع المواقف حسب معطياتها وبمرونة عالية .

٣ – السيطرة على الذات

أكثر الأفراد صلاحية للقيادة هو أكثرهم ضبطاً لذاته ، ويتطلب ضبط الذات فهم الدافع وراء الرغبة فى إرضاء الذات ، لبذل الجهد لممارسة الضبط عليه، وهذا مرتبط بدوره بالإتزان الداخلى فى نفس القائد ، بمعنى قلة أو إنعدام التوتر الداخلى الذى يدفع إلى إشباع الرغبات المهيمنة ، دونما نظر للمعايير والأشكال الإجتماعية التى تحكم العلاقات . لقد أثبتت الملاحظة الكلينكية التى قام بها العالم " لاجاش " ، إمكانية تقسيم الأفراد إلى أنواع : اندفاعى ، ومتزن ، ومتردد (حسب حظ الفرد من الإندفاعية أو السيطرة المتعدلة أو السيطرة المسرفة) . إن هذه مرتبطة إلى حد كبير بالتحيز أو م التحيز نتيجه للنزوع نحو أفراد أو أراء دون غيرها ، مما يفقد الثقة فى ُد ويقلل من نفوذه وفعاليته ، ويجعل العقاب والجزاء رهناً برغبات ـية لا بطبيعة الخطأ ومدى فداحته .

٤- الكفايات

وتشمل الكفاية مدى الإطلاع على الثقافة العامة ومدى إمتلاك القدرات الفنية فى مجال العمل ، بالإضافة إلى المقدرة المهنية المرتبطة بالأداء والكفاية الإجتماعية المتعلقة بالدراية بحياة الجماعات ، وسابقة المساهمات . إن كل هذه الكفايات وغيرها تجعل من يملكها أقدر من غيره على الإضطلاع بأعباء القيادة . أن المعارف التقنية والقدرات العقلية الخاصة والمهارات الإجتماعية تمثل جميعها شروطاً حتمية تعين القائد على اداء الدور الرئيسى ، المتمثل فى " التخطيط " للجماعة لتحقيق الهدف المنشود . وجدير بالذكر إنه ليس ضروراً أن يكون القائد أذكى من مرؤوسه مادام يملك درجة أعلى من حيث إستغلال الكفايات الضرورية لمهمة القائد ، وجدير بالذكر أيضاً أن معظم الكفايات " مكتسبة " بالخبرة ، وبالتالى فليس بالضرورة أن تكون القيادة وسماتها " فطرية " كما تدعى بعضها النظريات .

٥ - المرونة

ونعنى بها التنقل المرن بمقدرة بين التعامل مع كل من الرؤساء والمرؤسين ، فالتعامل مع الرؤساء الأعلى مرتبة يحتم مزيجاً من التقبل والإلتزام والولاء وذكاء الطرح والمبادأة إلى غير ذلك من سمات ، وفى ذات الوقت فإن العلاقات مع المرؤوسين تحتم مزيجاً من الصفات المختلفة إلى حداً ما عن الصفات السابقة كالسيطرة والمقدرة والضبط وغيرها ، وهذا يتطلب درجة عالية من المرونة بين القيادة والتبعية ، والتنسيق المتناغم بين التلقى والعرض ، بين التلمذة والأستاذية ، بين الخضوع والسيطرة . وقد يتراءى للوهلة الأولى ، أن هذا يمثل تناقضاً فى الشخصية أو تلوناً حسب المواقف ، مع أن النظرة الفاحصة تكشف أنه درجة عالية من التكامل بين المهام المختلفة تحكمه معايير الولاء ومصلحة العمل ، ومن يملك مثل هذه

الدرجة العالية من المرونة والتكامل يكون أقدر من غيره على الإستمرار في القيادة ، وهو ماإصطلحنا على تسميته في موضوع سابق " بالقائد المرؤوس"، وبإمكاننا أن نضيف هنا أهمية المرونة بين قطبي (تأكيد – إنكار الذات) ، حسب الموقف الذي يواجه القائد . فإن هذا يمكنه من السيطرة على جماعته ، وفي نفس الوقت يكسبه حبهم وتأييدهم ، بالإضافة إلى إعطاء مساحة أوسع للقيادات التالية له ، لمزيد من الإبتكار في حدود الخطة العامة ، كما يتيح إنكار الذات الفرصة لتكوين كوادر تالية ، تؤهل على المدى الزمني لتحمل تبعات القيادة في حينها .

وظائف القائد

تتعدد الوظائف التي على القائد أن يقوم بها ، فمنها ما هو مرتبط بالقيادة في كل زمان ومكان ، ومنها ما هو مرتبط بموقف معين ، ومنها ما هو مرتبط بطبيعة جماعة معينة ، ومنها ما هو مرتبط بمجال معين ، إلا أنه يمكننا أن نعرض بعضاً من وظائف القائد التي تناسب أغلب المواقف والجماعات والمجالات :

١ – التخطيط

إن كافة الأنشطة الهادفة تقوم أساساً على خطة ما ، سواء كانت تستلزم أكثر من عملية تفكير فيما يجب عمله ، أو تستلزم تخطيطاً معقداً للغاية . يعتبر التخطيط من أهم وظائف القائد ، سواء أشرك معه بعضاً من جماعته أو كلهم أو استأثر به بمفرده . ويعني التخطيط ببساطة الإجابة عن الأسئلة من نوع : ماذا ؟ ولماذا ؟ وكيف ؟ وأين ؟ ومتى ؟ وبمن ؟ ويتضمن ثلاث مراحل متسلسلة وعلى علاقة متبادلة ، تجعلها ربما تحدث معاً في نفس الوقت ، وهي التنبؤ ، والتقدير ، والإعداد .

ويتطلب التنبؤ قدراً من المعلومات والمعارف توفرها الكفايات والقدرات والخبرات التى طرحناها كأحد سمات القائد . كما يتطلب التقدير تحليل المهام ومعرفة المعوقات وتحديد أساليب العمل ثم تحديد أساليب أفضل طريقة لأداء المهام . ثم يأتى بعد ذلك إعداد الصورة النهائية للخطة ، والعملية البديلة والجدول بالزمنى ... إلى غير ذلك .

إن دور القائد المخطط الذى عليه أن يحدد الأهداف ويرسم السياسات القريبة والبعيدة ، يطلعنا على أهمية امتلاكه للمقومات المهنية والفنية والحياتية والشخصية ، التى تتيح له رسم الخطط بصورة متقنة تجعل احتمالات الفشل عند حدها الأدنى ، ويلعب إبداع القائد دوراً هاماً فى إجادته لعملية التخطيط .

٢- التنظيم

تشمل عملية التنظيم كأحد وظائف القائد ، ثلاث خطوات مبدئية هى تحديد المهمات ، وإقامة البنية وتوزيع الموارد . ويعنى تحديد المهمات تقسيم المهمة الرئيسة فى الخطة إلى واجبات فرعية محددة قابلة للتنفيذ على المستوى العملى ، أما إقامة البنية فيعنى توزيع المهام على الأفراد وتصنيف الأفراد فى مجموعات صغيرة حسب نوع العمل الذى يؤدونه ، ثم يأتى دور توزيع الموارد أو الميزانية أو المعدات أو الأدوات والأماكن التى يحتاج إليها الأفراد المنوط بهم أداء هذه المهمات .

إن هيكلية التنظيم لا تكتمل إلا بشروط تساعد على إنجاح التنظيم وبالتالى المهمة ، ومن هذه الشروط ما يتعلق بوحدة القيادة بمعنى وجود فرد واحد مسئول عن كل جزء فى التنظيم يرجع إليه أفراد المجموعة الصغيرة لتقديم التقارير أو عرض المعوقات كما تتعلق بمدى الإشراف الذى يشير إلى عدد أفراد المجموعة الذى لا يستطيع بعده المسئول إن يسوسهم بفعالية . يرى

كثيرون أن العدد المثالى يتراوح بين ٣ : ٧ أفراد لمجموعة ، وهذا ليس صحيحاً تماماً حيث تلعب متغيرات عدة دوراً فى تحديد هذا العدد الأمثل .

وقد أشار دانييل (١٩٦٦) إلى أن مبادئ التنظيم هي سلاح ذو حدين فإذا إستخدمت بمهارة فمن الممكن أن تكون مفيدة فى تحديد وتهذيب الهيكل التنظيمى أما تطبيقها بالحاح وعناد فقد تؤدى إلى هيكل بيروقراطى ردئ التكيف مع متطلبات وحدة ما أو أكثر من وحدات التنظيم .

٣- التنسيق

ويستهدف توحيد كافة التفاصيل وتكاملها نحو تحقيق المهمة النهائية وتحقيق الفعالية بأدنى حد من الجهد والإتصال ، وهذه مهمة ليست هينة وتتطلب كفاءة فوق العادة من القائد فى تنسيق الفكر والعمل ، تنسيق الفكر بين المرؤوسين وأفكارهم المتباينة وتنسيق العمل بين النشاطات من حيث الزمن وعلاقة الأعمال ببعضها البعض والتسلسل العملي . وقد يشير البعض إلى عدم إمكانية فصل التنسيق عن التخطيط وخصوصاً تنسيق الفكرة ، إلا أنه من ناحية أخرى فإنه يمكن إعتبار التنسيق طريقة فنية لتحقيق أهداف التخطيط بالإضافة إلى التغذية الراجعة التى يمكن أن تعدل فى بعض أجزاء التخطيط بناء على ظهور عقبات فى التنسيق بين الوحدات المختلفة . إن القائد يتحمل فى التنسيق مسئولية مضاعفة ترتبط بالتنسيق مع الجهات الأخرى خارج حدود إداراته والتنسيق مع المجموعات داخل إدارته بالإضافة الى نشاطات مرؤوسيه . ويعد أسلوب " المؤتمر أو الإجتماع " بين المجموعات المختلفة هو أكثر أساليب التنسيق إستخداماً وإن كانت تعوقه صعوبات الإنتقال بالنسبة للوحدات البعيدة ، إلا أن الإتصالات يمكن أن تلعب دوراً فى تيسير هذا الأمر على القائد . وبالامكان التنبيه إلى خطورة

الأسراف فى التنسيق الذى يمكن أن يعوق بساطة الخطة ويحول دون ظهور أفكار تنسيقية خلاقة من جانب القادة المرؤوسين .

٤- التوجيه

ويعنى أن يبلغ القائد مرؤوسيه بما يريد تنفيذه عن طريق إصدار التعليمات الواضحة ، ويساعد هذا فى البدء بالعمل وفق الخطة وتوزيع الأدوار فيها . إلا أن هناك توجيه لاحق للتوجيه المبدئ هذا يلجأ إليه القائد وفق تغيرات الموقف أو ظهور عوامل جديدة يترتب عليها تعديل التوجهات السابقة أو إعادة توجيه الجهود ، ويحكم مدى التوجيه اللازم مجموعة من العوامل منها : نوع المهمة (ثابتة كصناعة منتج فى مصنع ، أو متغيرة كعملية عسكرية) ، وحجم التنظيم (بسيط أم على درجة من التعقيد) ، وكفاءة المرؤوسين ومدى خبرتهم .

وينبغى أيضاً أن ندرك أن ألإسراف فى التوجيه يقيد روح المبادرة ويجب تحاشيه ، وأن التركيز يجب أن ينصب على عرض أسباب التعليمات الموجهة لا على الإسراف فى كيفية تنفيذها . كما أن القائد فى ظل هذا التحفظ أن يكون على دراية إلى حد ما بالإستجابات المحتملة للمرؤوس ومدى إختلاف المرؤوسين فى فهم التعليمات ، وهذا سوف يمكنه كثيراً من إختيار نوع ومدى التوجيه اللازم لمجموعة ما للقيام بعمل ما ، ويعتمد هذا إلى حد كبير على سمات شخصية القائد . فالتسلطية مثلاً تجعل القدرة على إدراك الآخر منخفضة ، ومساحة المبادرة لدى المرؤوس محددة مما يؤدى إلى الفشل فى تكون صف ثانى من القادة ، بالإضافة إلى روح التذمر التى يمكن أن تسود الجماعة فى ظل توجيه قائد يفتقر إلى شرح الأسباب ، بينما يسهب فقط فى عرض الكيفية .

٥ - السيطرة

وتعنى ضمان تنفيذ التعليمات بالأسلوب الذى خطط له القائد ، وهى مهمة القائد بصفة أساسية ، حيث أن سلطة السيطرة على عمل معين ، لا يجب أن تفوض للشخص الذى يكون مسؤولاً عن القيام بذلك العمل - وذلك بمفهوم عدم التوافق بين المسؤولية والسيطرة ، خصوصاً فى ظل فهمنا للسيطرة بالمعنى الدقيق لها : " التأكد من حسن الأداء ، وفقاً للتعليمات " . ولأن السيطرة عملية تقيمية تقويمية فى المقام الأول ، فإنه يلزمها ثلاثة خطوات أساسية هى : إيجاد مقياس للأداء أو محك للحكم على العمل ، ثم مقارنة نتائج العمل بالمحكات الموضوعية أو المقاييس ، وأخيراً إتخاذ الإجراء التصحيحى فى حالة عدم إتفاق النتائج مع المحك بصورة مُرضية . والخطوة الأخيرة توضح العلاقة القائمة بين التوجيه والسيطرة ، حيث سيتطلب التصحيح مزيداً من التوجيه اللاحق الذى ذكرناه فى النقطة السابقة . ويلاحظ أن تحديد المحك ، يستند للعوامل التى تلعب دوراً فى إنجاز المهمة ، فمثلاً عند تحديد عدد القطع التى على العامل أن ينتجها فى المصنع خلال ساعات العمل اليومى لابد من الوضع فى الإعتبار عدداً من العوامل من نوع الإرهاق الذى يصيب العامل ، وفترات الراحة والطعام ، وأعطال الماكينة التى يعمل عليها وغير ذلك ، فإذا ما انتهينا إلى تحديد عدد قطع يومياً على العامل أن ينجزها ، فإنه يمكن مقارنة إنجاز العامل بهذا العدد (المحك) ، فإذا لم يتفقا إلى حد كبير فإن هناك ضرورة لمزيد من التوجيه وإزالة المعوقات .

أن تكاملية الوظائف السابقة جميعها للقائد أمر حتمى ، والمرونة فى التعامل فى كل وظيفة منها أمر يميز القائد الناجح ، ولا يغيب عن أذهاننا أن تعقد التنظيمات الحديثة قد فرض نوعاً من التخصصية فى القيادة ، فيمكننا

أن نجد فى ظل مثل هذه التنظيمات ، قـادة مخططـون وقـادة منظمـون وقـادة ميدان للتوجيه والسيطرة ، إلا أن هـذا لا يمكـن أن ينفـى ضـرورة أن يتمـيز القائد الناجح بكل هذه الصفات مجتمعة لإستخدامها عند الضرورة .

بعض نماذج المجالات القيادية

أولاً : في مجال التدريس

يعد مجال التدريـس مـن المجـالات الخصبـة لتطبيـق سيكلوجية القيـادة ، حيث يعتبر المعلم هو القائد لجماعة الصـف (التلاميذ أو الطـلاب) ، بينمـا هو فى نفس الوقت مرؤوس لمدير المدرسة والموجه الأكاديمى وغيرهم طبقاً للنظام التعليمى السائد . إنه يقوم بوضع الخطــة الدراسية ، ويحـدد الأهـداف السلوكية للمنهج ، فى ضوء الأهـداف العامـة للتربيـة فـى مجتمعـه ، ويحـدد الطريقة التى تتبع لتحقيق هذه الأهداف ، والمحتوى الذى يخدم هـذه الغايـة ، ويقيّم ويقوّم ويوجه ويعيد التوجيه وينسـق .. إلـخ . ومثـل هـذه الأدوار التـى يضطلع بها المعلم تجعله نموذجاً لقائد يجـب أن يعـى ماعليـه مـن واجبـات ، ويـدرك خطـورة المهمـة التـى يؤديهـا ، خصوصـاً إذا أدرك أن " جماعتـــه " ليست ذات خبرة كبيرة لتفرق بيـن الصـالح والطـالح ممـا يؤديـه ، بـل هنـاك إيمان لديهم بأن كل ما يأتيه المعلم هو حق بالتأكيد ، وما عداه باطل ، ويكون هذا الإيمان أكثر قوة فى المراحل الدنيا مـن التعليـم . ويعـد هـذا ذات فعاليـة كبيرة فى تقبل أفراد الجماعة للقرارات والتوجيهات والجزاءات التـى تصـدر عن القائد ، إلا أن حب التلاميذ لبعض المعلمين وكراهيتهم للبعـض الآخـر ، يؤكد أن هذه العمليــة تحـدث ، وإن كـان حدوثهـا متـأخراً بعـض الشـئ ، ولا يوجد بديل لذلك ، فدائماً ما لا يكون التلاميذ على معرفة سابقة بالمعلم الجديد عليهم ، كما أنهم ليسوا على درجة مـن الخـبرة تمكنهـم مـن الإختيـار إذا مـا تيسر ، بالإضـافة إلـى ضـرورة إنتظـامهم فـى برامـج تعليميـة بعينهـا ، يقـوم

بتدريسها معلمون بعينهم ، ولامجال فى ظل كل هذه الظروف للإختيار إلى حد كبير، قبل الإنضواء فى جماعة تتبع أستاذاً معيناً يقوم بتدريس مقرر ما.

ولعل أول ما يجدر مناقشته فى موضوع المعلم القائد ، هو أسلوب التدريس (القيادة) ، فقد ثبت أن الأسلوب الديمقراطى فى القيادة ، الذى يسمح بمشاركة التلاميذ ويركز على إهتماماتهم يؤدى إلى نتائج أكاديمية أفضل ، بالإضافة إلى تكوين قدر مرتفع من الثقة لدى الطالب بنفسه وبالموقف ، ويجعل الطلاب أكثر وداً ، ويؤدى إلى تحسين المهارات الإجتماعية لديهم ، ويخلق مزيداً من التوافق الإنفعالى . ومع الإعتراف بجدوى هذا الأسلوب فى التدريس ، مقارنة بالأساليب التقليدية التى تنتهج التسلط وفرض الحلول والتمركز حول المعلم لاحول الطالب ، فإن أكثر ما يؤرق أصحاب هذا الإتجاه ، هو كيفية تعامل المعلم مع بعض التلاميذ غير العاديين فى الجماعة ، كالتلميذ الذى يتحدث كثيراً فى المناقشات الإجتماعية ولا يعطى الفرصة لغيره ، والذى لا يقوم بواجباته على نحو جيد ، أو التلاميذ الذى يكنون عداءً شديداً نحو القائد مهما كان أسلوب القائد فى التعامل . ومثل هؤلاء قد يكون من العسير على القائد أن يضبطهم ، وقد يكون بعضهم مستنداً فى سلوكه هذا إلى تأثير الجماعة ، كالإستحسان الإجتماعى Social Desirability لسلوكه ، أو أنه يعبر عن رغبات كامنة لدى تلاميذ آخرين لا يستطيعون الإفصاح عنها ، وعلى المعلم القائد فى مثل هذه الحالات ، كحل أمثل ، أن يترك للجماعة فرض التأثير الضرورى على الفرد المشكل ، باشراكهم جميعاً فى تقييم السلوك الصادر عنه ، لتحويل الاستحسان إلى استهجان . إن مثل هذا الحل يعد أفضل بكثير من إستخدام العقاب بطريقة آلية قد تقوى السلوك ولا تضعفه . يتبقى بعد ذلك أن أهم ما اجه القائد المعلم أيضاً هو وجود الأشخاص السيكوباتيين الذين لا يهتمون

كثيراً بتأثير القائد أو الجماعة ، ويكون تأثيرهم مدمراً وهداماً لنشاط الجماعة، وليس أمام المعلم تجاه هذا النوع من التلاميذ إلا توقيع العقاب المادى ، فإذا تعذر ، فيجب عزلهم بقدر الإمكان عن المجموعة حتى لا تستشرى عدواهم على أعضاء الجماعة الآخرين .

ويمكننا أن نعدد – بالإضافة إلى القيادة الديمقراطية – عدداً من الصفات التى يجب أن تتوافر فى المعلم ليكون أهلاً للقيادة وتحقيق أهداف التربية – فى مجاله – بنجاح :

١- على المعلم أن يكون مصدراً للتأثير

تزداد فاعلية المعلم وقدرته على التأثير في جماعته كلما كان التلاميذ أكثر تقبلاً له وأكثر ثقة فيما يقول ، بحيث ينظر إليه كخبير . ومثل هذا الأمر لايتحقق إلا بقدرة المعلم على شرح موضوعاته بوضوح وبمنهجية منظمة ، وبعدد من الأمثلة الجيدة ، ولا يخفى هنا أهمية الثقافة العامة وسعة الإطلاع بالإضافة إلى التمكن من التخصص . أن المعلم الذى يخطئ فى عرض قضية ما أو معلومة ما ، يهدم نموذجاً لدى التلميذ ، ويفقده الثقة فى معلمه وبالتالى فيمن حوله ، وبالتالى يصبح المعلم عديم التأثير فى سلوك تلاميذه . إن صدق المعلم فى التعامل مع تلاميذه ، وبذله الجهد فى التمكن من موضوعات التدريس قبل الخوض فيها ، يهيئ له أرضية جيدة من التقبل والثقة وبالتالي أحقية فـي القيادة لدى تلاميذه عن جدارة واستحقاق ، مما يمكنه من التأثير فيهم واكسابهم ما يبغى من سلوكيات .

٢- على المعلم أن يثير الدوافع لدى طلابه

تفتقر الأنظمة التعليمية الحديثة إلى وجود حوافز مادية للعمل المدرسى ، ربما بسبب تزايد أعداد التلاميذ ، أو بسبب الظروف الإقتصادية فى بعض البلدان ، أو بسب ظهور بعض الإتجاهات التى تنادى برفض الحوافز المادية

بدعوى أنها تخلق " مرتشين " لايفعلون إلا إذا أخذوا " المقابل " . وبغض النظر عن مدى صحة هذا من خطئه ، فإن افتقار المدارس للحوافز المادية يحمل المعلمين عبء إثارة دوافع أخرى للتعليم والعمل المدرسى ، كإثارة إهتمام التلاميذ بالمادة الدراسية ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال حماس المعلم الشخصى أو بربط المادة بإهتمامات الطلاب ، أو إثارة حب الإستطلاع لديهم بإتقان طريقة العرض والتمهيد للموضوع ، بحيث يخلق هذا الدافع خلقاً ، أو بالإعتماد على جاذبية المعلم فى المظهر وإمتلاكه للأدوات اللغوية قوية التأثير ، فإن هذا يجعل تلاميذه سرعان ما يتوحدون معه ويتبنون حماسه بسهولة . وقد كشفت الدراسات العديدة عن أهمية شخصية المدرس – خاصة فى مواقف التدريس الجامعى – بالنسبة للراشدين .

٣- على المعلم أن يتبنى العمليات الجماعية فى التدريس

إن دور المعلم القائد فى تنمية المهارات الإجتماعية لدى تلاميذه ليس أقل أهمية من دوره في توصيل المعلومات أوالكشف عن القدرات وصقلها ، وإن أسلوب العمل الفردى والواجب المنزلى لا يحقق التنمية المعنية هنا ، كما أنه قد يخلق تنافساً غير مرغوب فيه ، من نوع " إما أنا أو أنت " ، وإن كان هذا التنافس مطلوباً في نطاق ضيق مع التلاميذ من أصحاب القدرات الخاصة المتميزة ، إلا أن إستخدام جماعات العمل ينبغي أن يهدف إلى مساهمة كل تلميذ فى العمل وفق قدراته وطاقته . وبإمكان المعلم أن يزكى ويحسن العلاقات الإجتماعية بين التلاميذ فى الصف من خلال إثارة الأنشطة التى تتطلب مشاركة جماعية ، وتنظيم الجماعة أو إعادة تنظيمها بطريقة تضمن الإنسجام بين أعضائها وتمنع الإنقسام ، وهذا هو الدور التنظيمى للقائد ، يليه دور تنسيقى بين هذه الجماعات الصغيرة ، كل ذلك تحت توجيه وسيطرة المعلم ، بما يضمن تحقيق أهداف التخطيط الذى تبناه . ويلاحظ دائماً أن

العمل الجماعي لا يخلو من متسحب- بإمكان القائد أن يتخطاها بكفاءة ، فالانطوائيون مثلاً سيكونون أقل قدرة على الإداء من خلال جماعات العمل ، ويمكن للمعلم أن يضعهم بمهارة فى جماعات ودودة ، وتكليفهم بأعمال تجعلهم يتفاعلون - وبصورة تدريجية - مع زملائهم ويتصلون بهم . هناك أيضاً مشكلة أن الإعمال الجماعية يتحتم أداءها خلال اليوم الدراسى الذى قد لا يتسع لإتمام إنجازها ، وبإمكان المعلم أن يوجه تلاميذه إلى لقاءات عقب الدراسة ، أو تنظيم مجموعات متجاورة سكنياً أو غير ذلك .

٤- على المعلم أن يستخدم الإساليب اللفظية للثواب والعقاب بكفاءة

لقد أظهرت بعض الدراسات أن المديح من المعلم للتلميذ - خاصة أمام الآخرين - يؤدى إلى زيادة فى كفاءة الإداء لدى ٨٧,٥ ٪ من التلاميذ ، بينما يؤدى التأنيب على إنفراد إلى التأثير الإيجابى على ٦٦,٣ ٪ ، فى حين يؤدى التأنيب أمام الآخرين إلى نتائج سيئة . كما دلت دراسات أخرى على أن الإنطوائيين يستحيبون بصورة أفضل للمديح ، اما الإنبساطيين فيستجيبون بصورة أفضل للتوبيخ ، كما أن كفاءة التوبيخ تزداد بزيادة العمر .

من هذه الدراسات وغيرها يتضح أن التلاميذ ولا يستجيبون بنفس الدرجة لحافز معين ، بل إن الفروق الفردية تلعب دوراً هاماً فى هذا. ، وعلى المعلم القائد أن يغير من أسلوبه اللفظى للثواب أو العقاب حسب نوعية التلاميذ وظروف الموقف وحجم الخطأ ... ألخ .

٥ - على المعلم القائد أن يكون محصناً ضد التأثر بسلوك لتلاميذه

يرى دمبو (١٩٨١) أن كثيراً من المعلمين قد تركوا مهنة التدريس بسبب تأثرهم بسلوك تلاميذهم . وقد أجرى كلين (١٩٧١) دراسة على طلبة متطوعين من إحدى الكليات ، قام فيها بتهيئة أدوار الطلاب تجاه محاضر زائر ، من هذه الإدوار الإبتسام أو الإعراض أو التبرم أو اللامبالاة . وقام

برصد سلوك المحاضر الظاهر والضمني ، وتوصل إلى أن سلوك الطلاب قد تحكم في سلوك المحاضر ، سلباً أو إيجاباً بدرجة عالية ، مما يدعو للقول بأن استجابات التلاميذ تؤثر بصورة أو بأخرى في سلوك المعلم . وعلى المعلم القائد أن يتنبه لمثل هذا الامر ، وألا يتورط في الإنصياع لإستجابات تلاميذه ، وأن يحتفظ بقوة شخصيته وإمتلاكه لزمام الامر إلى أن يتأكد تلاميذه من استحالة التأثير عليه ، فينبهرون به ، ويصبحون أكثر قابلية للتأثير عليهم من ناحيته ، وذلك كله شريطة أن يكون المعلم القائد على حق فيما يقول أو يفعل ، وألا يجور في ذلك على الإسلوب الديمقراطي المرغوب في تعامله مع تلاميذه .

أن هذه الصفات ، إذا ما توافرت في المعلم فإنه يقود طلابه بفعالية ، خصوصاً إذا ماقترن معها إحترامه لطلابه وحميمية العلاقة معهم ، فهذا يعطيه قوة في غرفة الصف ، حيث يرى لند جرين (١٩٧١) أن المعلم هو الأكثر قوة في غرفة الصف من الناحية النفسية ، فهو الذي يقرر طريقة سير الدرس ، وهو الذي بيده المبادرة في ممارسة الإنشطة ، ويستطيع أن يوكل مهمات المبادرة لأي تلميذ إذا أراد ، لذا فإن التلاميذ يستجيبون بشكل مستمر لمواقف وقيم وخصائص معلميهم .

ثانياً : في المجال الصناعي والإداري

تسعى المؤسسات الصناعية والإدارية بكل الوسائل إلى زيادة إنتاجيتها ، حيث هو المعيار الذي يمكن به الحكم على مدى نجاح المؤسسة وتحقيق زيادة في الإنتاجية يؤدي إلى تحسن الحالة المعيشية للعاملين بالمؤسسة ، وتحقق زيادة في الأرباح للمساهمين أو أصحاب المؤسسة ، كما أنها تؤدي إلى رفع الدخل القومي للدولة . من هنا فإن التطوير الذي يتم داخل هذه المؤسسات دائماً ما يستهدف البحث عن العوامل التي تؤدي إلى زيادة الإنتاج

كتوسيع حجم العمل أو أدخال الماكينات الحديثة أو وضع برنامج حوافز للعاملين .. إلى غير ذلك ، على أن هناك شروطاً إجتماعية ونفسية تلعب دوراً لا يمكن إغفاله فى زيادة إنتاجية مؤسسة من المؤسسات صناعية كانت أم إدارية ، وقد فطن الكثيرون منذ بدء ظهور علم النفس كعلم ، إلى مثل هذه الشروط ، من أمثال كريبلن (١٨٨٣) ، وهونمو مونستربرج (١٩١٢) حيث قام الأول ببحوث عن أثر التعب والتدريب على الإنتاج ، بينما قدم الثانى كتاباً بعنوان " علم النفس والكفاية الصناعية " ، كما قدم العالم فريدريك تايلور (١٩١١) كتابه فى الإدارة العلمية ، ضمنه قواعده الثلاثة المعروفة للإدارة : إختيار العمال الأكفاء - تدريبهم تدريباً مكثفاً - زيادة أجورهم .

إن زيادة الإنتاج لا يمكن أن تبلغ غايتها إلا بالسير فى خطين متوازين : التطوير التكنولوجي لأساليب الإنتاج من ناحية ، ورفع كفاءة العاملين من ناحية أخرى ، ويضطلع بالمهمة الإخيرة علم النفس فى المجال الصناعى والإدارى عن طريق محاولة الفهم الصحيح لإحتياجات العامل النفسية ، والتقدير الدقيق لحوافزه ، ومعرفة أفضل السبل العلمية لتدريبه ، وأفضل تنظيم لأوقات الراحة والعمل بالنسبة له ، وقبل كل ذلك ضمان وضع العامل المناسب فى المكان المناسب لقدراته وإستعدادته وميوله .

مما سبق ، يمكننا أن نستخلص أن تحقيق التطور الإنتاجى لا يتأتى إلا بالتخطيط الجيد ، والتنفيذ المتقن والتنظيم غير المكلف ، والهيمنة المقتدرة . هذا كله يستلزم قيادة واعية بمجال العمل ، يتوافر فيها الحد الإقصى من الفات القيادية والإشرافية .

ولانعنى بحال من الإحوال أن كلمة القيادة هنا قاصرة على المدير العام أو رئيس مجلس الإدارة فحسب ، بل نعنى كل القيادات فى السلم التنظيمى

للمؤسسة بدءاً من المدير العام وإنتهاء بمشرف العمال أو ملاحظ الجماعة . أننا نعنى القيادة فى أشمل معنى لها ، وعلى أى مستوى ، ويجب أن ننبه إلى أن معظم الدراسات والبحوث فى مجال علم النفس الصناعى وعلم النفس الإدارى قد أكدت على ان الجو الديمقراطى للإدارة هو أكثر الأجواء مناسبة لتحقيق أعلى قدر من الإنتاجية على المدى البعيد وباستمرارية ، مع التسليم بأنه لا وجود فى الواقع الفعلى لجو ديمقراطى .. أو استبدادى .. أو فوضوى ١٠٠ ٪ ، ولكن المعنى هنا هو الجو الذى تغلب عليه الديمقراطية بنسبة كبيرة (موريد ١٩٦٨) .

صفات القيادة الإدارية الناجحة

تلعب المناقشات والإجتماعات على المستويات المختلفة دوراً هاماً فى بلورة أفكار العاملين للتطوير ، والتعرف على معوقات الإنتاج ، ووضع حلول لمشكلات العمال واستحداث أساليب جديدة للعمل والتقبيم وغير ذلك مما يثار داخل اجتماعات مجالس الإدرات . والقيادة الإدارية الناجحة ينبغى أن تتوفر على :

١- قبول المساهمات الفكرية من الغير بسعة صدر .

٢- مساعدة الأعضاء السلبيين على الشعور بحاجة المؤسسة لآرائهم ومقترحاتهم .

٣- التصدى بذكاء لمحاولات الثرثارين السيطرة على الموقف دون صدهم.

٤- الحرص على إبقاء إتجاه المناقشة للأمام دائماً .

٥- حماية الإعضاء الذين يتعرضون لهجمات كلامية من غيرهم أثناء النقاش معهم .

٦- إحداث حالة من الصراع الفكرى داخل الإجتماع بغية الوصول إلى حل جوهرى للمشكلة المطروحة .

٧- تغيير مجرى الحديث نحو الإتجاه الإيجابى ، كلما جنح البعض إلى قضايا جانبية .

٨- محاولة إعادة سرد ما طرحه الأعضاء متعلقاً بموضوع النقاش بإيجاز وتحديد ، قبل الإنتهاء من الموضوع أو اتخاذ قرارات .

فإذا توفرت فى القيادة مثل هذه السلوكيات فإنه - بالإضافة إلى سمات القيادة العامة التى سبق أن طرحناها فى مواضع سابقة من هذا الفصل - يمكن للقائد أن يحقق حب جماعته ، وتطور مؤسسته وزيادة إنتاجها . إن القيادة الناجحة يجب أن تركز على مناقشة تفاصيل الأوامر مع المشرفين واعطاء الأسباب الحقيقية وراء هذه الأوامر ، حتى لا يتحول المشرفون أمام مرؤوسيهم إلى " رؤساء من قش " . كما على القيادة أن تتبنى الإشراف المتمركز حول العامل ورفاهيته وحل مشكلاته ، فقد ثبت أن هذا يرفع الحصيلة الإنتاجية أكثر من أسلوب التمركز حول الإنتاج . كما على القيادة أن تمارس فرض النظام بالإقناع القائم على المشاركة الواجدانية وتفهم أسباب الرفض ومحاولة تفنيدها ، ثم عليها أن تتبنى الإشراف العام بدلاً من الإشراف على التفاصيل الذى يجب أن يترك للقيادات الإقل ، وأخيراً فإن إدراك القيادة لبعض جوانب المواقف الصراعية بين العاملين أو بين العاملين والمشرفين ، يمكنها من معالجتها ، ربما بإعادة توزيع جماعات العمل ، أو بحرية التنقل بين الجماعات الصغيرة ، أو غيرها .

ثالثاً فى المجال العسكرى

تعد القيادة فى المجال العسكرى من أخطر أنواع القيادة ، حيث أن نتائج الفشل فى المهمات أكبر من أن يتم تداركها أو تعويضها ، مثلما يحدث فى

مجال الصناعة أو الإدارة ، ويعتبر علماء النفس الإلمان هم أول دعاة الإختيار المنهجي للقادة . حيث قام هؤلاء العلماء ومنذ عام ١٩٢٦ بأبحاث في مجال علم النفس العسكرى (أمثال سيمونيت ، هيس ، ولفاهرت وغيرهم) لإختيار القادة (العاملين والإحتياطين) ، وانتهوا إلى ضرورة إجراء أربعة فحوص أساسية للاختيار :

١- **فحص عقلي** : واستحدثت فيه مجموعة كاملة من الإختبارات ذات الصبغة العلمية لقياس الإنتباه والذاكرة والذكاء الخ ... ، مع وجود لجنة من المحكمين أثناء أداء الفرد للإختبارات لملاحظته وحصر الصعوبات التى يواجهها وطريقته في التخلص منها (تكونت لجنة المحكمين من ضابطين وطبيب وثلاثة من علماء النفس) ، ثم بعد ذلك تتم مقابلة شخصية للحكم على مستواه العقلي وميوله وطريقة تفكيره .

٢- **فحص خلقي** : يشمل إجراء اختبارات تسمح بتقدير الصفات الخلقية للفرد ، كاختبار ردود الأفعال الإدارية عند وجود معوقات فى طريقة تنفيذ المهمة (كالضوضاء والصدمات والتوبيخ والإحاديث الجانبية ...) وبملاحظة السلوك تعطى درجات للإدارة وقوة التركيز والإنفعالية . كما يشمل الفحص إختبار مركب يتضمن تكليف الفرد بمجموعة من الأعمال تحاكي تماماً الواقع العسكرى الميدانى (حمل رسالة – عبور مانع مائى – الإمداد – إطلاق النار على هدف – إعداد ملجأ) ويحصل الفرد على درجات فى خفة الحركة – الانتباه – التوجيه – الذاكرة – حسن التخلص – التحكم فى النفس ، ثم أخيراً يتم الكشف عن قدرات القيادة بتكليف الفرد تعليم جماعة حقيقة من المجندين ، عمل معين متفق عليه (كالهجوم على موقع أو إعداد السلاح للضرب ...) .

٣- **فحص التعبير** : وفيه يتم تصنيف الإفراد إلى فئات نمطية طبقاً لتعبيرات وجوههم عند مشاهدة أوحدوث أحداث إنفعالية معينه (كتفريغ شحنة كهربائية أو عرض مشاهدة محزنة) وتعطى درجات للتعبير اللفظى والتعبير اللفظى والتعبير الحركى .

٤- **النتيجة الإجمالية** : وتتم بعد مقابلة أخيرة يتحدث فيها الفرد بحرية مع أعضاء التحكيم عن ماضية الدراسي والعائلي والمهني والرياضي وهواياته ... الخ ، ليستنبط أعضاء اللجنة نتائج خاصة عن طموحاته وميوله التنافسية وإمكاناته المستقبلية ، ثم تناقش نتائج الإختبارات السابقة جميعها ويوضع على أساسها التقرير النهائى .

تلك كانت المحاولة الإلمانية منذ أكثر من نصف قرن ، وقد كانت مثمرة فى وقتها بالنسبة لإنتقاء عدد كبير من القادة ، إلا أن خضوع هذا الإسلوب بدرجة كبيرة إلى ذاتية المحكمين ومدى مهارتهم ، وعدم إمكانية تسجيل كل مظاهر الشخصية بهذا الإسلوب ، جعل القيادة الإلمانية العليا تقدم على الغاء جذرى لهذا الإسلوب فى عام ١٩٤١ .

وفى نفس التاريخ ١٩٤١ ، أقدمت القوات المسلحة البريطانية على إستخدام الإسلوب الإلمانى ذاته مع إتخاذ بعض الإحتياطات لتلافى عيوبه ، كتوحيد وتحديد المعلومات المطلوبة ، وتقنين معايير تسجيل الدرجات ، ومع هذا فقد ظلت هذه الطريقة تعانى من نقص الموضوعية ، وعدم الشمول فى التقييم .

ثم كانت محاولات الجيش الإمريكى (فى مدرسة فورت كنوكس) لإختيار القادة الضباط على أسس نفسية ، بإستخدام بطاريات عديدة من اختبارات المستوى العقلى والإدراك والمعلومات والتناسق البصرى الحركى

والخلقى والميول وسمات الشخصية ، هذه البطاريات مجتمعه تعطى درجة تنبؤية واحدة يتم على أساسها تحديد مدى كفاءة القائد الذى سيتم إختباره .

ومع كل تلك المحاولات فى المدارس العسكرية الثلاثة الشهيرة فى العالم، وبرغم ماتلا هذا من إضافات ومحاولات جديدة ، فرضتها ظهور أدوات قياس أكثر شمولاً ، إلا أن مشكلة إختيار القادة العسكريين لا تزال بعيدة إلى حد ما عن إيجاد حل حاسم لها ، وتظل المشكلة الرئيسية هى بعد المواقف الإختبارية عن المواقف الحقيقية ، وعدم تطابق الحالة الشخصية للفرد فى الموقف الإختبارى عن الحالة النفسية والمزاجية الإنفعالية للفرد فى الموقف العسكرى الحقيقى . وبرغم هذا فإن بإمكاننا أن نستعرض بعض الصفات التى ثبت أنها ضرورية لدى القادة العسكريين ، والتى تمثل – من وجهة نظر الكثيرين – تخطيطاً نموذجياً لسمات القيادة العسكرية :

أ – **صفات عسكرية أساسية** : ويجب أن يتحلى بها كل رجل عسكرى قائد أو مقود وهى : المستوى البدنى والفسيولوجى – الفعالية والحيوية – الذكاء العام – الإتزان الإنفعالى – الإلتزام .

ب – **صفات نوعية للقائد** : ويجب توفرها فى الضباط وصف الضباط وهى : الخبرة العامة – سرعة التحكم – الثقة بالنفس – الكتمان – المرونة والتكيف – الشجاعة .

جـ – **صفات مميزة للقائد** : ويجب توفرها فى الضباط المتمازين وهى : الذكاء الإجتماعى – الإخلاص – آدب المجاملة والبشاشة – الموضوعية وعدم التحيز – الإعتراف بالخطأ .

الفصل الرابع

سيكولوجية فنون الأطفال

برغم تميز اللغة المنطوقة والمكتوبة بثراء لا حد له ، بما تتضمنه من دلالات ورموز وصيغ مجازية وبلاغية ، إلا أنها تظل مجرد " أداة " لإظهار ما لدى الفرد من قدرات وإمكانيات وخبرات تمكن الفرد من التعامل المتكيف مع البيئة من حوله .

إن التكيف والتوافق الذى يبديه الصم الذين لا يسمعون ، والبكم الذين لا ينطقون ، يؤكد على أن هناك " أدوات " أخرى غير اللغة - برغم تسليمنا بأهميتها - يستخدمها الفرد للتكيف مع البيئة ، وهي وإن كانت أقل تعبيراً من وجهة نظر البعض فذلك لأننا نشترط أن يكون تكيف هؤلاء مع البيئة الأصلية التى " يتكلم " أفرادها ، أما إذا قصرنا عملية التكيف فى حالة الصم والبكم على بيئتهم التى لا تضم إلا من هم على شاكلتهم ، فإن تكيفهم في تلك الحالة يكون فى أقصى درجاته .

إن عالم الطفل ، هو عالم أصم بدرجة ، أبكم بدرجة أيضا ، طالما أن الطفل لم يتمكن من مفردات اللغة بعد ، تلك اللغة التى تمكنه من أن يعبر عن نفسه بطلاقة وتلقائية ، ولذا كانت هناك أدوات أخرى لدى الطفل يتفاعل بها ومعها ، أدوات تتخطى حاجز اللغة القاسى ، وتتخطى الفروق فى الطلاقة فى التعبير اللغوى من طفل لآخر ، ولعل " الرسوم " هى أحد أهم أدوات الطفل التعبيرية والتلقائية .

غير أننا يجب أن نشير بداية إلى أن إستخدام أدوات تعبيرية غير اللغة ، ليس أمرا قاصرا على الطفل وحسب ، بل إنها تستخدم أيضاً عند البالغين .

الذين يملكون أمر اللغة ، حيث قد تمثل الرسوم ساحة أرحب وأوسع للتعبير عن أنفسهم وعن مشكلاتهم ، ودليلنا على ذلك هو اختبار " رسم العائلة " واختبار " رسم الرجل والمرأة " واختبار " رسم الرجل والمنزل والشجرة "، وغيرها من الإختبارات التى تستخدم فى تحليل الشخصية لدى الصغار والكبار على حد سواء.

فإذا ما قلنا أن الموقف الإختبارى يحمل للمفحوص – طفلا كان أم بالغا – قدرا من التوتر والإرتباك والإضطراب والقلق ، يختلف من فرد لآخر ومن موقف أختبارى إلى آخر ، فإن موقف " الرسم " يجعل الطفل مستغرقا فى التلقائية والخيال ، بعيداً عن ضغوط الموقف الإختبارى ، متفاعلا مع أدواته وشخوصه التى يستنطقها لتعبر عن مشاعره الإيجابية أوالسلبية ، ويعكس فيها قدراته ومهاراته وأسلوب فهمه للواقع الذى يعيشه ، المقبول منه والمرفوض . لذلك كانت مواقف " الرسوم الحرة " من أكثر المواقف التى يمكن أن نستنتج منها دلالات نفسية وعقلية ومزاجية تسهم كثيرا فى فهم السلوكيات التى تصدر عن الطفل فى المواقف الحياتية المختلفة ، ربما أكثر من مواقف الرسوم الإختبارية " الإسقاطية " ، التى تتمثل فى اختبار " بقع الحبر " (رورشاخ) واختبار " تفهم الموضوع " للأطفال (T. A . T) .

الاهتمامات المبكرة برسوم الأطفال

حظيت رسوم الطفل بأهمية بالغة منذ فترة مبكرة بإعتبارها مادة سيكولوجية تتسم بالثراء ، يمكن الخروج منها بالعديد من الدلالات فى كل المجالات المرتبطة بالطفل كالذكاء والشخصية و غيرها .

وقد استخدمت الجوانب التعبيرية الإنفعالية فى رسوم الأطفال فى الدراسات التى أجريت منذ بدايات هذا القرن ، والتى استهدفت الكشف عن خصائص الشخصية ، من ذلك دراسة ماكوفر Mackover (١٩٤٩) التى استخدمت

رسوم المراهقين والراشدين لتقديم تفسير شامل لخصائص الشخصية المرضية ، ودراسة لوفينفيلد Lowenfeild (١٩٧٠) لتأكيد دور الفنون التعبيرية فى التوافق الإنفعالى والإجتماعى ، ودراسة دينس Dennis (١٩٦٠) للتعرف على قيم الجماعة من خلال رسوم الأطفال ، ودراسة كوبيتز Koppits (١٩٦٨) فى تقدير التوافق الإنفعالى لدى الأطفال ... إلى غير ذلك من الدراسات التى مهدت السبيل للتعامل على رسوم الأطفال من منظور كلينيكى اجتماعى .

وتوضع نتائج تلك الدراسات - النمائية منها والتحليلية - التى أجريت عن تطور رسوم الأطفال عبر المراحل المختلفة ، أن هناك عوامل متعددة تتحكم فى ذلك التطور ومنها :

(١) النمو العقلى

وقد تمت دراسة مفهوم النمو العقلى ومراحل ذلك النمو عند بياجيه كمثال ، حيث تتطور قدرة الطفل من الإدراك الحسى إلى الإستجابة الحركية إلى التآرز الحسى الحركى إلى التحكم فى الإستجابات الحركية بدرجة أعقد (كالتحكم فى القلم والإنتقال به من الخطوط العشوائية المتعرجة إلى الأشكال الهندسية شبه المنتظمة إلى إدراك مفهوم الأفقية إلى التمكن من مهارات التعبير عن الأحجام والحركات بصورة متناسبة ، ثم أخيرا القدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة وإضافة المزيد من الزخرفة ، وقد ينتقل بعض الأطفال إلى مرحلة القدرة على التعبير الرمزى (بالرسوم) عن الواقع كما نرى فى بعض اللوحات السيريالية الرمزية .

(٢) الدوافع الشعورية أو اللاشعورية

تعتبر رسوم الأطفال مجالا خصبا للتعبير عن الدوافع التى تقف مختفية وراء السلوك ، سواء منها الرغبات المكبوتة أو النزوات المتصارعة داخله ،

Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

أو تلك الطموحات التى لا تجد لها متنفسا – حتى تاريخ الرسم – فى الواقع المعاش .

ان ميكانيزم " الإسقاط " عند فرويد يفسر كثيرا من الرسومات التى تتضمن تعبيرا عن العدوانية ، برغم التسامح الظاهرى الذى قد يغلف سلوك الطفل فى الحياة العادية ، كما يفسر أيضاً بعض الرسوم التى تشتمل على مواقف إجتماعية قد تكون مرفوضة من الوالدين (مثل الرسوم التى تحوى اشخاصا منعزلين عن بعضهم وكل منها فى ركن من الصفحة) ، حيث تعبر هذه الرسوم عن إدراك الطفل لإنفصام العلاقات الأسرية فى محيطه مع عدم قدرته على التعبير عنها صراحة اللوالدين ، فيقوم اللاشعور نيابة عنه بطرح تلك الآلية اللاشعورية فى صورة رسوم بمنأى عن العقاب المتوقع من الوالدين .

(٣) المشكلات الإنفعالية والمزاجية

لعل المجال الأكثر إستخداما لتحليل رسوم الأطفال هو مجال دراسة الشخصية ، وبخاصة الشخصية الشاذة سلوكيا ، حيث تعتبر الرسوم التى ينتجها هؤلاء الشواذ – أن صحت التسمية – هى الأكثر اسهاما فى فهم شخصياتهم . وقد قامت فلورانس جودإنف F. Goodenough بدراسات مبكرة توصلت منها إلى تصنيف الرسوم التى أنتجتها عينة دراساتها إلى فئات ، غلب على تفسيركل فئة خصوصية السلوك المنتمي الى شكل من أشكال عاناة النفسية ، وهذه الفئات توصلت إليها هى :

* النمط اللَغْوى : وهو نمط من الرسوم يتضمن قدرا كبيرا من التفاصيل مقارنة بالعدد الضئيل من المعانى المرتبطة بتلك التفاصيل (وتجدر الإشارة إلى أن اسم النمط غير مشتق من اللغة بل من اللغو ، الذى يعنى كثرة التفاصيل وقلة المعانى) .

* النمط الفردى للإستجابة : هو نمط يتميز باشتماله على ملامح وخصائص غير واضحة المعنى إلا للطفل ذاته .

* نمط الأشتات : وهو نمط تظهر فيه دلائل على وجود اشتات من الأفكار غير الكاملة ، كأن يرسم الطفل أذن واحدة للشخص فقط ، أو يرسم الشعر في أحد جانبى الرأس ولا يرسمه على الجانب الآخر .

* نمط الإفتقار إلى النضج العقلى : وهونمط يبدو بوضوح من خلال جمع الطفل لخصائص بدائية وأخرى ناضجة فى رسم واحد ، كأن يرسم بالغا يضع فى فمه برونة أو بزازة .

وقد أعتبرت مثل هذه الأنماط طريقة لتصنيف الأطفال حسب مشكلاتهم الإنفعالية أو المزاجية .

(٤) الميول المهنية الأولية

يحدث النمو المهنى للطفل بدرجة متزامنة إلى حد ما مع النمو العقلى ، حيث تتميز الطموحات المهنية بالبدائية فى مرحلة الطفولة ، حتى أنه يمكننا القول بأن الطفل فى مراحل تطوره المهنى يحاكى تطور الخلق الإنسانى منذ عصر الرجل البدائى ، فيبدأ بالطموحات المهنية الحركية البسيطة كالفلاحة والصيد ، ثم طموحات التجارة والبيع والشراء ، ثم طموحات الصناعة كدق المسامير وإصلاح لعبة ، ثم وأخيرا الطموحات العملية البحتة كالتفكير فى الأدب والشعر والخيال ، ثم يثبت على الطموح المهنى الأخير او يرتد إلى عالم مهنى سابق مدفوعا بإستعداداته ومهاراته ومدى مرغوبية الطموح فى البيئة التى يعايشها ونوع نماذج البالغين المتاحة فى محيطه ... وهكذا .

ان رسوم الأطفال تعد المجال البديل لتوفر أدوات الممارسة العملية لتلك الطموحات المهنية ، فيمكنه أن يستعيض عن رغبته فى أداء عمل زراعى لعدم توافر أدواته فى البيئة أو عدم رضاء الوالدين عن السلوك المرتبط بتلك

الرغبة ، بالرسوم الحرة التى يفجر فيها رغباته وطموحاته المهنية ، ويمارس فيها التطور " الحتمى " الذى يجب أن يحدث لتلك الطموحات . أن توحد الطفل – فى الرسم – مع بعض الأنماط التى يرسمها توحداً كاملا أو جزئيا ، أو تجاهل أحد أعضاء الجسم أثناء الرسم قد يعبر عن رفضه لهذا العضو ، وبالتالى رفض المهنة التى يشارك هذا العضو فيها بدور أساسى .

(٥) مهارات التآزر البصرى الحركى

تلعب المهارات اليدوية دورا هاما فى تمكين الطفل من التعبير عن رغباته ومشكلاته وقدراته فى الرسم ، وبخاصة مهارات التآزر البصرى الحركى Optic - motor Coordination Skills ، التى تعد مسؤولة عن صياغة الرسوم بطريقة متناسقة يشملها التناسب الحقيقى – أو الذى يحتمل داخل الطفل – بين أجزاء الرسم ، بحيث يمكن القول بإنخفاض تلك المهارة فى حالة رسم رجل ذو أيدى قصيرة جدا وأقدام طويلة جدا ، أو القول بوجود مشكلات إنفعالية تقف وراء عدم التناسق هذا .

وهناك عوامل أخرى متفرقة – غير تلك العوامل العامة – قد يكون اسهامها ضئيل فى الحكم فى تطور وارتقاء رسوم الأطفال ، لكنها تظل ذات اهمية فردية فى تفسير تطور رسوم حالة بعينها أو طفل بعينه .

تفسير الرسوم لدى الأطفال

يجب أن نسلم بأنه لا توجد نظرية متكاملة متماسكة يسهل الإستناد إليها لتفسير رسم ما أو قبول تفسير مناقض له ، غير اننا نلحظ أن التفسيرات مستمدة من مزيج من النظريات النمائية والنظريات المعرفية ونظرية التحليل النفسى وغيرها . كما يجب ان نسلم ثانياً أن هناك بعض رسوم الأطفال التى يمكن تفسيرها فى ضوء تقليد الطفل لزملائه أو لشخصيات يراها فى رسوم الكرتون وغيرها ، مما لا يزكى البحث عن دلالات نفسية أو إنفعالية تقف

وراءها . وثالثا يجب أن نسلم بأن الملاحظات المتكررة لرسوم الأطفال تطلعنا على أن رسم الشخص أو الكائن الإنسانى هو محور تلك الرسومات خصوصا فى المراحل المبكرة من عمر الطفل ، وإن كان البعض يشير إلى غلبة رسم " الرجل " على تلك الرسوم بإعتباره أكثر الموضوعات شيوعا فى عالم الطفل، سواء الطفل الولد أو الطفلة البنت .

وانطلاقا من تلك المسلمات الثلاثة ، يمكننا القول بأن الباحثين فى مجال تفسير رسوم الأطفال يعولون فى الغالب على رسم أعضاء الجسم الإنسانى ، وينتهجون فى الغالب نظرية التحليل النفسى فى التفسير ، ويميلون إلى دراسة علاقات الطفل مع البيئة للتوصل إلى درجات التقليد المتضمنة فى رسومه .

وهناك أسس لتفسير رسم الشخص يتبعها المتخصصون ، سوف نستعرض بعضا منها فيما يلى :

* رسم الفم : الفم هو أول المستقبلات الحسية فى الجسم الإنسانى بإعتبار التطور الحسى للفرد ، كما أنه منطقة التعبير اللغوى عن الأحاسيس والمشاعر بإعتبار مفاهيم النظرية المعرفية ، كذلك هو منطقة تطور النمو فى المرحلة الفمية بإعتبار حقائق نظرية التحليل النفسى . لذلك يرتبط الفم بالألفاظ والحركات الفمية الخارجة عن الحدود اللياقة بمنظور التربية السرية الخاصة بكل طفل ، كما يرتبط باللغة التى يعجز الطفل عن أدائها ، كما يرتبط باللذة الفمية المستمدة من عملية المص والصراع حول موضوع الأم ومنطقة التثبيت الفمى ، كما أنه مرتبط بعملية الضحك المعبر عن الإنفعالات السارة التى تصدر عن الطفل ، وهو مصدر التعبير عن العدوانية باللفظ أو السلوك الحركى (العض) ، أخيرا فهو مصدر التعبير عن الألم المرتبط بعملية التسنين التى يمر فيها الطفل بأكثر خبرات الطفولة ألما .

أن إرتباط منطقة الفم بكل تلك العمليات وغيرها ، يجعل تفسير رسم الفم ملئ بالدلالات النفسية ، ويمنح الباحث مجالا واسعا للإجتهاد الذى تدعمه دراسات أخرى عن بيئة الطفل وحياته الأسرية وعلاقته بأقرانه وعلاقته بالأم والأب والأخوة وغيرهم .

* **رسم الأنف** : للأنف دلالة جنسية يراها علماء التحليل النفسى فى بروزه من الخط الأوسط من الجسم وافرازاته المطرودة ، مما يجعله يشبه على المستوى اللاشعورى العضو الذكرى للطفل ، لذلك يرى مفسرو رسوم الأطفال أنه يكون موضع اهتمام كبير فى رسوم الذكور الذين يعانون من صراعات جنسية ، ويظهر ذلك فى الإهتمام بابراز حجمه أو التظليل المبالغ فيه أو حذف أو قطع جزء منه ، وهى رسوم تعبر عن دلالات تشير إلى سوء التوافق الجنسى بدرجة أو بأخرى .

* **رسم الرأس** : ويعتبر علماء النفس أن رسم الرأس بصفة عامة يشير إلى القدرة على الضبط العقلى للرغبات والدوافع ، كما يشير إلى الطموحات الذهنية التى تمتلئ بها ذلك الرأس ، أو إلى قدر الخيال فى عقل الطفل ، أو إلى كل ذلك معا . وتتضح تلك المتغيرات فى حجم الرأس – فى الرسم – وتغطيته بالشعر من عدمه وغيرها ، حيث تشير كثافة التغطية مثلاً إلى رغبة كامنة فى إخفاء أفكار وخيالاته التى تكون متعارضة مع القيم السائدة فى مجتمعه الصغير

* **رسم ملامح الوجه** : وهو يعبر عن الحاجات الإجتماعية للطفل ، ويعد دلالة على إحساس الطفل بمدى تقبل المجتمع ، لذلك فإن التأكيد على رسم ملامحه بوضوح قد يعكس رضا الطفل عن توجه المجتمع تجاهه ، بينما قد يعكس طمس الملامح إحساسه بالرفض من قبل المحيطين به . إنها محاولة

شعورية لإظهار مدى قوة العلاقات الإجتماعية للطفل مع البيئة التى يعيش فيها .

* **رسم أجزاء الجسم** : وهى عملية تتأخر قليلا فى نموها عن نمو القدرات المرتبطة برسم الوجه بتفاصيله ، وربما يغلب عليها التقليد أو النقل المباشر لأشكال المحيطين واجسامهم ، بعيدا عن الإسقاطات النفسية التى تتبدى أكثر فى رسم الوجه .

وهناك إيجاهات أخرى تميل إلى محاولة الكشف عن خصائص واضحة لـ " الإغتراب " فى رسوم الطفل ، الاغتراب الذى يبتعد بالرسم عن السواء المتوقع فى رسوم من هم فى عمره وظرفه ، كمعالم القبح فى الرسم ، أو معالم القسوة فيه ، حيث يرى هذا الإتجاه أن الخصائص الذاتية للطفل تتبدى فى الإختلاف والتميز - ولو سلبا - فى رسومه ، ويستخدمون تلك الرسوم وتفسيراتها فى تمييز أصحاب الاضطرابات النفسية الحادة عن غيرهم من الأسوياء .

غير أننا يجب أن نشير الى أن كل تلك التفسيرات أو معظمها ، سواء استندت إلى تفسير رسم الوجه أو تفسير مدى التكامل فى أعضاء الجسم ، أو قدر الإغتراب فى الشكل المرسوم ، يحكمها ما يمكن تسميته بـ " الحدس السيكولوجى " لدى الباحث ، أو أنه نوع من " الفهم التلقائى " الذى يتوقع أن يخطئ ، حيث لا توجد أدلة تجريبية واضحة تبرر قبوله أو حتى تبرر رفضه . كما أن تلك الاستدلالات - رغم أنها تبدو منطقية فى كثير من الأحيان - الا أنها لاتصمد طويلا أمام التعدد الواضح والتباين فى الرسوم من طفل إلى طفل ، برغم مرور كلا الطفلين ببيئة مكانية واحدة ، وإن كان البعض يؤيد تفسيرها استنادا إلى إختلاف البيئة الزمانية للأطفال الذين يعيشون فى بيئة مكانية واحدة (حيث تشير البيئة الزمانية إلى وقع الأحداث

وتأثيرها فى عمر معين يمر به الطفل ، مما يجعل هناك فروقاً بين إنفعال طفلين يبعيشان فى بيئة واحدة ويتلقيان نفس الأحداث البيئية ، بسبب أنهما فى عمرين أو مرحلتين عمريتين مختلفين) .

غير أن بعض الدراسات التى توصلت إلى علاقة بين رسوم الأطفال وبعض المتغيرات المزاجية والشخصية ، كدراسة هامر Hammer (١٩٧٨) التى توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية دالة بين رسوم الأطفال وتوافقهم ومفهوم الذات لديهم ، قد تعطى قدرا من الثقة فى تلك التفسيرات الكلينيكية ، مما يدفع إلى المزيد من الإهتمام بتلك الدلالات .

الذكاء ورسوم الأطفال

منذ بداية هذا القرن ، وفى فترة معاصرة لظهور مقياس استانفورد – بينيه لقياس الذكاء ، ظهرت محاولات للوصول إلى تقدير تقريبى لذكاء الأطفال والنضج العقلى لديهم بإستخدام رسوماتهم " الحرة أو المقننة " ، على يد عدد من علماء النفس ذوى الميول الفنية ، حيث بدأت تلك المحاولات بما أسمى فى حينه بمشروع كلاباريد Claparede عام (١٩٠٧) ، لدراسة العلاقات بين الإستعدادات والقدرات العقلية العامة وبين رسوم الأطفال ، وإستخدم إيفانوف Ivanoff (١٩٠٩) ضمن المشروع مقياسا متدرجا من ست نقاط لتقدير رسوم الأطفال يشمل المحكات الثلاثة التالية :

الإحساس بالنسبة – المفاهيم المتخيلة – المهارة والقيمة الجمالية .

ثم وضعت أوزان متساوية لكل محك من تلك المحكات ، وقورنت القيم الناتجه عنها بتقديرات معلمى أولئك الأطفال للقدرة العامة التى تقف وراء تحصيلهم الدراسى وبعض القيم والسمات الإجتماعية ، وتوصل الباحثون إلى وجود إرتباطات موجبة بين تلك المتغيرات المختلفة . وقد صنف لوكيه Luquet (١٩١٣) إرتقاء ونمو رسوم الأطفال بتحليله ١٧٠٠ رسم قامت

بإنتاجها ابنته سيمون ، منذ الثالثة من عمرها إلى التاسعة تقريباً (وهى دراسة تتبعية تشبه دراسة بياجيه فى مراحل النمو العقلى التى أجراها على ابنائه الثلاثة) ، وقد توصل لوكيه إلى أربعة مراحل تمتد من مرحلة رسوم الحبو إلى مرحلة الرسوم التعبيرية ، وهذه المراحل هى :

(١) المرحلة الحسية العضلية ، وينتقل فيها الطفل من مرحلة الرسوم العشوائية والخطوط المتعرجة إلى مرحلة التشكيل .

(٢) مرحلة الرمز الأول ، ويتمكن الطفل خلالها من التعامل مع الرموز الشكلية حيث تبدأ أولى مراحل النمو العقلى فى الإنسان المتميز ، وتحل تفصيلات الرسم من رأس إلى عينين إلى غيرها محل التشكيل المتداخل فى المرحلة السابقة .

(٣) مرحلة التعبير ، وهى تبدأ خلال العامين الثالث والرابع من عمر الطفل، وهنا يتجاوز الطفل ما يمكن تسميته مراحل الحبو الفنى ، حيث يمكن إستخدام تعبير " إبداع " فى تلك المرحلة.

(٤) مرحلة الواقعية ، وفيها تتمثل قدرة الطفل على التعبير عن الواقع المحيط به ، فهو لا يرسم بشكل عشوائي ولا يعبر عن خيالات ، بل يعبر عن أشياء حقيقية لها وجود في واقعه ، وتأخذ تلك المرحلة نمطين متميزين هما : الواقعية العقلية ، حيث يعبر الطفل عما " يعرفه " لا عما " يراه بالفعل " ، ويبرز " الواقع " فى رسم الطفل طبقا للمعلومات المتوفرة لديه عنه ، والنمط الثانى هو الواقعية البصرية ، الذى تعكس رسوم الطفل فيها الواقع كما يراه بمظهره الحقيقي بعيدا عما يعرفه عنه ، وبالتالى فإن الرسوم فى تلك المرحلة قد تختفى فيها – أو تتضاءل – الإسقاطات السيكلوجية ، ليبدأ الطفل بعدها فى رسم الأشياء المتحركة . وتستمر تلك المرحلة خلال المراهقة ، ثم تتجه إهتمامات الأفراد بعد ذلك إلى أنشطة قد تكون أكثر إشباعا من الرسم ، ولذا

فإن البعض يقول بأن الراشدين لا يرسمون أفضل مما كانوا يرسمونه وهم فى العاشرة من العمر أو بعدها بقليل .

وهناك اسهامات نظرية لدراسة علاقة رسوم الأطفال بالذكاء ، ساهمت فيها مدارس علم النفس المختلفة ومناحيه النظرية ، كان لبعضها تأثير بالغ فى فهم تلك الرسوم ، بوصفها ظاهرة تكشف عن النضج العقلى للطفل وتصلح كمحك مناسب لقياس ذكائه ، ومن تلك المناحى النظرية :

المنحى الجشتالتى

وكلمة جشتالت كلمة ألمانية تعنى " الكل " ، ولذا يطلق البعض على ذلك المنحى اسم المنحى الكلى ، حيث عمدت نظرية الجشتالت إلى فهم عملية الإدراك وقوانينها ، وعلاقة الشكل بالأرضية أو الخلفية التى ترسم عليها أو من خلالها . ويرى الجشتالتيون أن الرسم أو الفن بعامة لا يمكن تناوله إلا من منظور إدراكى ، حيث يشير أرنهايم Arnheim وهو أحد أشهر العلماء الجشتالتيين ، إلى أن الرسم يتميز بخاصتين هما التعبير والتقليد ، حيث لا يخرج التقليد عنده عن كونه عملية نقل للمظهر ثنائى البعد للأشياء والأشخاص ، ومن الخطأ – من وجهة نظره – اعتبار التشوه أو النقص فى الرسم تعبيراً عن إسقاطات نفسية ، بقدر ما هو خلل فى عملية الإدراك التى يقوم بها الطفل . أما التعبير فهو ما يحدث عندما يقدم الطفل فى رسمه تفسيرا صحيحا لخبرته البصرية عن الأشياء من حوله متفاعلة مع خبرته التصويرية لتى تبدو أن ميلها إلى الحركة أكبر من ميلها للثبات ، لذا نلحظ أن الطفل قد يرسم منزلهم من الداخل والخارج فى نفس الوقت بسبب تلك الخبرة البصرية المتميزة بالحركة ، بالإضافة إلى أننا لا نبقى – كبالغين – على كثير من الأشياء فى البيئة على حالها من السكون ، بل دائما ما نغير مواضعها من حين لآخر كقطع الأثاث وأماكن الأشخاص . وهذا يدركه الطفل تماما

ويختزنه إلى ان تحين فرصة التعبير عنه فى الرسم ، فتأتى رسومه متناقصة من وجهة الأشخاص الذين يقيمونها ، لكنها صحيحة ومنطقية من وجهة نظر إدراكه هو لحركتها الدائمة .

ويمكننا أن نلخص وجهة نظر الجشتالتيين بقولنا أنهم يرون أن إدراك الأطفال ليس مجرد " تسجيلا فوتوغرافيا " للواقع كما يراه البالغون ، كما أن رسوم الأطفال ليست تسجيلا لـ " المجموعة الكاملة " من التفاصيل الجزئية فى المدرك ، لكنها تقرير عن طبيعة الواقع كما يلتقطه الطفل ، تقرير جشتالتى عام " كلى " ، وقد يكون فيه " الكل أكبر من مجموع الأجزاء "، وهو احد القوانين الهامة فى النظرية الجشتالتية .

المنحى التطورى (منحى بياجيه)

* كرس بياجيه الفصل الأول من كتابه " مفهوم الطفل عن المكان " لعرض نظرية الصور العقلية الداخلية وإعتمادها على النشاط الحسى الحركى للطفل ، وإستخدم رسوم أطفاله لإيضاح كيف أن الصور العقلية ترتقى وتنمو من خلال النشاط الحركى للطفل أثناء قيامه بجر القلم على الورقة ، حيث ينتهى بياجيه إلى أنه لا يوجد إدراك منفصل ابدا عن النشاط الحسى الحركى، وهى نتيجه تقف فى الإتجاه المعاكس تماما لما أشارت إليه نظرية الجشتالت .

* أشار بياجيه فى نظريته إلى أنه لا يمكن قياس التآزر الإدراكى لما يراه الطفل قبل سن السابعة والثامنة من العمر ، مما يعنى لديه أن الطفل وقبل أن يتمكن من إدراك خصائص المنظور في المجال المرئي في تلك السن هو غير قادر علي فهم المنظور والنسب وغير واع بهما على الإطلاق .

* إن الكثيرين يرون أن بياجيه قدم مراحل للتفكير قائمة على أسس بيولوجية مرتبطة بشكل محكم بعمر الطفل ، مما أدى به إلى افتراض أن الطفل يخلق عالمه الحقيقى حتى دون تفاعل مع البيئة أو تأثير منها ، وهذا قد انعكس

بدوره على فهم بياجيه لتطور رسوم الأطفال بإعتبارها نتاج التفاعل وإسقاطا عليه .

* يعتبر بياجيه أن رسوم الأطفال فى المراحل المبكرة من العمر ناتجة عن تمركز الطفل حول ذاته ، وهذا ما يمكن إستنتاجه من ربط بياجيه بين النشاط الحركى وتكوين الصور العقلية المعدة للتعبير عنها .

وننتهى من تلك النقاط المكملة لنظريته ، إلى أن بياجيه لايرى فى رسوم الأطفال إلا تعبيرا عن المدى الذى بلغته إدراكات الطفل ، وأن الرسم هو مجرد نشاط حسى حركى غير مرتبط بإدراك الطفل للعالم الخارجى ، طالما أنه لم يبلغ بعد مرحلة ما قبل العمليات ، فهى إذن تأكيد من الطفل على أنه قادم لامحالة إلى مرحلة تكوين الصور لذهنية ، وحتى حدوث ذلك فالصور الذهنية فى عقله عما يراه غير موجودة وبالتالى لا تعكسها الرسوم .

المنحى التجريبى السلوكى

يعتبر العالم فريمان Freeman هو أكثر المعبرين عن وجهة نظر هذا المنحى في مجال رسوم الأطفال ، حيث اهتم بالتعرف على كيفية حل الطفل لمشكلات تنظيم وتخطيط وإنتاج الرسوم ، فإنصرف إلى مناقشة مفاهيم ذات دلالات سلوكية واضحة ، مثل " مؤشر التوجيه نحو المشكلة " و " إرتباط الإستجابات ونسبيتها " و " التأثيرات المتتالية لعامل التذكر " ... وغيرها من المفاهيم التى تشكل أساسا لذلك المنحى ، فابتعد بذلك كثيرا عن مفاهيم الخيال عقلى والأسس الإنفعالية للسلوك ، وغيرها من المفاهيم التى هى أكثر تباطا بالرسوم لكنها بعيدة عن مجال دراسات المنحى السلوكى . ورغم مية هذا المنحى فى دراسة رسوم الأطفال وعلاقتها بالتفكير وحل لمشكلات، إلا أنه يضيق إلى حد بعيد من رحابة التفسير بتركيزه على مشكلة الناتج النهائى للموقف المشكل وهى الإستجابة ، دون التركيز على

اسبابها أو مثيراتها ومراحل تطورها ، بحيث يقودنا إلى أن ننتهى إلى أن رسوم الأطفال لا تتضمن إلا مجرد مشكلة يبحث الطفل عن حلها بالرسم . غير أن فريمان يبدو أنه أدرك هذا الموقف ، فذكر بأن تركيزه على دراسة الدلالات النهائية للرسوم على أنها حل لمشكلة ، وإهماله لمفاهيم الخيال والعواطف والإسقاط وغيرها ، ليس إلا بسبب إدراكه بأن جميع تلك عمليات متداخلة ومتشابكة تحت السطح الظاهر ، وأنه لو إستطاع أن يتوصل إلى المستوى الذى تعمل فيه مشكلات تخطيط وتنظيم وإنتاج الرسوم ، فربما أدى ذلك إلى فتح الطريق أمام فهم العواطف والإنفعالات المتضمنة فى الرسوم .

وهكذا نرى أننا أمام معالم باهتة لتوجهات نظرية نحو رسوم الأطفال لاتقدم الكثير لتفسير تلك الرسوم ، لكنها تطرح أفكاراً متباعدة هنا وهناك ، وعلى العاملين فى المجال جمع شتاتها ، والدمج بينها للوصول إلى إطار عام يمكن أن يفسر ذكاء الطفل من خلال رسومه .

وليس هناك ما يمنع من الإيمان بأن رسوم الأطفال هي محصلة لكل تلك العوامل التى تناولتها المناحى المختلفة ، كما أنه ليس هناك ما يمنعنا من القناعة بأن الفروق الفعلية بين رسوم الأطفال – فى جزء منها على الأقل – هي فروق فى زاوية تناولنا لتلك الرسوم أكبر من كونها فروق فى منظور الطفل وخططه أو خيالاته .

أن الحل الأوحد لهذه المعضلة ، يمكن أن نجده فى اعتناقنا لفكرة وجود محك خارجي نحتكم إليه في تفسيرنا لرسوم الأطفال وعلاقتها بالذكاء ، بحيث يبتعد المفسر عن ذاتيته وينأى بنفسه عن الزج بالتفسيرات المبتورة للرسوم والمستمدة من نظريات متباينة النهج ، ومختلفة المفاهيم والأفكار .

وهذا هو بالضبط مالجأت إليه العالمة فلورانس جودإنف ، عندما قدمت اختبارها " رسم الرجل " – كمحك خارجي – لقياس ذكاء الأطفال من

رسومهم . لقد افترضت جودإنـف أن الطفـل سيسـعى إلـى رسـم صـورة فوتوغرافية (نقل تصويرى) للرجل بقدر من النجاح . فـإذا مـا احتكمنـا إلـى الواقع المنظور لنا وللطفل ، فإن بإمكاننا أن نعطى تقديرا للطفل على رسمه ، ويعادل – طبقا للمعايير التـى وضعتهـا – نسبة ذكائـه ، ويعـادل وفـق أسـس نظرية أخرى – تقديرا لقيـاس شـخصية الطفـل . وفيمـا يلـى وصـف لإختبـار جودإنف لرسم الرجل .

اختبار رسم الرجل

قامت فلورانس جودإنف عام ١٩٢٦ بوضع اختبارها لرسـم الرجـل ، حيـث حظى بإهتمام بالغ وأظهر فى حينـه أنـه أداة واعـدة ، فهـو يعتمـد علـى فكـرة المناظرة بين مراحل النضج العقلى ، وخصائص هذا النضـج كمـا تظهـر فـى رسوم الأطفال . وعلى إمتداد أكثر من نصف قرن ، منذ ظهور أول إسـتخدام لـه ، وهـو يسـتخدم – أو الصـورة المعدلـة لـه التـي قـام بهـا العـالم دال هاريس Harris – فى دراسات عديدة ، حيث وفر لنا حجما هائلا من الحقـائق عن النضج العقلى للطفل .

ويتميز هذا الإختبار بسهولة تطبيقه والمدى العمرى المتسع الـذى يغطيـه ، وإنخفـاض نفقـات تطبيقـه وسـهولة تصحيحـه . كمـا ينفـرد عـن غـيره مـن إختبارات الذكاء بأنه أكثر إثـارة للتلقائيـة لـدى الطفـل ، وأكـثر إبـرازا لـثراء استجاباته وادائه السيكولوجى ، كما أنه – مثلمـا أشـارت الدراسـات – يصلـح كثيرا للأعمار الصغـرى التـى لا تجيـد لغـة إختبـارات الذكـاء التقليديـة ، كمـا يصلـح لغير الأسوياء مـن المتخلفين عقليـا أو المضطريـن إنفعاليـا كمـا يمكـن تطبيقـه بطريقة فردية أو جمعية بنفس التعليمات .

وصف الإختبار

بالإضافة إلى وجود صفحة فى الإختبار يكتب فيها الطفل بياناته (اسمه وجنسه وتاريخ ميلاده والسنة الدراسية ووظيفة الأب وغيرها) ، فإن هناك صفحة كاملة بيضاء يطلب من المفحوص أن يرسم فيها صورة رجل أو شكل رجل . والاختبار غير محدد بوقت وان كان الزمن التقريبي الذي ينهي فيه الأطفال الصغار الإختبار هو خمس دقائق .

ويتم تقييم رسم الطفل للرجل على أساس وجود أو عدم وجود مايلي من تفاصيل مدرجة في جدول التصحيح بصورة واضحة تيسر من أمر تصحيحه لغير المتخصصين وان كانت لاتفيدهم كثيراً في أمر تفسير تلمك الدرجات أو التفصيلات :

العينان – الحواجب والرموش – الذقن والجبهة – ظهور إسقاط الذقن (الذقن متميزة) – خط الفك مبين – كوبرى الأنف – الشعر أ (أى إشارة) – الشعر ب (التظليل الكامل) – الشعر جـ (تسريحة معينة) – الشعر د (فواصل فى التسريحة) – الأذنان موجودتان – الأذنان (النسبة والموضع) – وجود الأصابع – إظهار العدد الصحيح من الأصابع – تفاصيل الأصابع صحيحة – موضع الإبهام مبين – وجود الذراعين والكتفين أ (البعد عن الخط الطولى للجذع) – الكتفين ب (إنسيابية بين العنق والذراعين) – الذراعان جانبا أو مشغولتان بنشاط ما – إظهار وصلة المرفق – وجود الساقين – الفخذ أ (الأرداف) – الفخذ ب (أية التفاصيل إضافية) – إظهار مفصل الركبة – القدم (أى إشارة له) – القدم ب (النسبة) – القدم جـ (الكعب) – القدم د (مسقط) – القدم هـ (تفاصيل) – إتصال الذراعين والساقين أ (اتصالهم بالجذع فى أية نقطة) – إتصال الذراعين والساقين ب (اتصالهم بالجذع فى الأماكن الصحيحة) – وجود الجذع – الجذع بنسبة

صحيحة وثنائى البعد – النسبة : الرأس أ (لا يزيد مساحته عن نصف الجذع ولا تقل عن ١ / ١٠ منه) – النسبة : الرأس ب (ربع مساحة الجذع تقريبا) – النسبة : الوجه (الطول أكبر من العرض قليلا) – النسبة : الذراعان أ (طول الذراع مساو لطول الجذع) – النسبة : الذراع ب (إنسيابية إمتلاء الذراعين من أعلى إلى أسفل) – النسبة : السيقان (لا يقل طول الساق عن طول الجذع) ولا يزيد عن ضعفه) – النسبة : الأطراف ثنائية البعد – الملابس أ (أى تعبير عن الملابس) – الملابس ب (قطعتان من الملابس على الأقل) – الملابس جـ (لاكشف الرسم عن تفاصيل الجسم تحت الملابس) – الملابس د (أربع قطع من الملابس على ألأقل) – الملابس هـ (بدلة كاملة عادية عسكرية) – الرسم الجانبى أ (يظهر فيه الرأس والجذع والساق بدون أخطاء) – الرسم الجانبى ب (عدم ظهور أى جزء من الجسم تحت الملابس) – الوجه الكامل – التآزر الحركى (الخطوط) – التآزر الحركى المتفوق (مزيد من التفاصيل) – الخطوط والأشكال الموجهة (تحديد محيط الوجه) – الخطوط والأشكال الموجهة (تحديد محيط الجذع) – الخطوط والأشكال الموجهة – (الذرعان والساقان خاليتان من التعريجات الخطأ) – الخطوط والأشكال الموجهة (تقاطيع الوجه متناسقة) – الرسم الكروكى (عدم المرور على الخط الواحد مرتين) – أسلوب النمذجة (الثنيات والتجاعيد وتلوين الحذاء) – حركة الذراعين (حرية الحركة) .

وهناك جدول للدرجات المعيارية المقابلة للدرجة التى تحصل عليها المفحوص ، ونسب الذكاء المقابلة أيضا .

ومن الواضح أن الإختبار يقيس الذكاء البدائى للطفل قبل أن يتأثر بالعوامل الحضارية والتعليمية ، كما تشير إلى ذلك ليفينسكى Levensky ، كما أن

الدرجة عليه أكثر حساسية للإضطرابات التى تميل إلى التداخل مع الأداء المعرفى للأطفال الأذكياء ، كما يشير إلى ذلك إريتون Ireton .

وأخيرا ، فإنه تجدر الإشارة إلى أن الدراسات لم تشر إلى وجود فروق بين الجنسين على المقياس ، وبالتالى فإن المعايير نفسها يمكن أن تستخدم لكل من الجنسين .



الفصل الخامس

الإتجاهات والرأى العام

تعد دراسة الإتجاهات بعامة ، والاتجهات التربوية على وجه الخصـوص ، أحد الوسائل التى يتبعها العـاملون فـى مجـال الـتربوى الإجتمـاعى ، للتعـرف على اتجاهات الطلاب نحـو القضايـا التـى عليهم أن يتفـاعلوا معهـا ، ليسـهل اتخاذ القرارت نحو تعزيز تلك الإتجاهات اذا كـان مرغوبـا فيها ، أو التدخـل لمحاولة تعديلها ، اذا كانت ستحول بين حسن التكيف والتوافق مع مجتمعه .

ولعل من أبـرز المشـكلات التـى تواجـه دراس موضـوع الإتجاهـات ، هـو تحديده العلمى لمــا يسـمى بـ " المعيـار الإجتمـاعى للسـلوك " ذلـك أننـا بـدون صياغة مفهوم واضــح - أو مفـاهيم - للمعـايير التـى نحتكم اليهـا فـى اقـرار رضا المجتمع عن سلوك ما (ومجموع السلوكيات يعبر عن الإتجاه) ، نكون قد وقعنا فى خطأ وضع العربة أمام الحصان ، وانتهينا من حيث كان يجب أن نبدأ .

ونحن نقصد - أولا - بالمعيـار الإجتمـاعى للسوك ، أنـه " هـو التصـرف بطريقة معينة وفق توقعات الجماعة التى ينتمى اليها الفرد " . فالأكل بطريقـة معينة ، وقيادة السيارة باتباع قواعد صحية، كلها سلوكيات تتبع تقاليد المجتمع الذى نعيـش فيـه ، ويرضـى عنهـا أفراده ، ولا يتوقعـون منـا أن نسـلك وفـق قواعد غيرها ، والا نكون قد خرجنا عن معايير الجماعة التى ارتضتها .

ويبـدو أن دور المجتمـع لا يتوقـف عنـد حـدود الرضـا عـن السـلوك الـذى يصدر عن افـراده ، لكنـه - مستمداً قوتـه مـن سـلطاته الماديـة والمعنويـة - يتدخل لمنع الفرد من الإستمرار فى تلك السلوكيات . ويسمى هذا التدخل من

قبل المجتمع بـ " الضغوط الإجتماعية " التى يمارسها على أفراده ، ويتبقى أن هناك من الأفراد من يتأثر بتلك الضغوط فيستجيب لها ، ومنهم من يتصدى لتلك الضغوط ويتمرد عليها ، ولو أدى الأمر الى مواجهة صريحة بينه وبين قوى المجتمع التى تحاول أن تملى عليه تلك الضعوط . أن الأفراد بهذا المعنى مختلفون فى إستجابتهم لمحاولات أكراههم على " الإذعان " لمعايير الجماعة ، ويجدر أن نناقش هذا الإختلاف بشئ من التفصيل .

الإذعان للضغوط الإجتماعية

" عندما تكون فى روما ، ينبغي أن تتصرف كما يتصرف الرومان " ، مثل قديم قدم عهد الرومان أنفسهم ، ويدل دلالة واضحة عما نعنيه بالإذعان لضعوط الجماعة . فمسايرة الجماعة ليست فقط وسيلة ناحجة للإنسجام مع الآخرين ، بل يبدو أنها أكثر الطرق ملائمة لتحقيق التوافق والتكيف معهم ، والذى ينعكس – فى درجة منه – على التكيف مع النفس .

وفى دراسة أجريت لمعرفة مدى تأثير رأى الأغلبية على رأى الفرد ، حتى لو كان رأى الغالبية مجافيا للحقيقة ، وجد أن مقدار الميل للأخذ برأى الأغلبية تحكمه عدة عوامل . وقبل أن نوضح تلك العوامل نلخص التجربة التي إستخدمتها الدراسة :

" يعرض على عدد من الجماعات الصغيرة الحجم خطأ مستقيما ، ثم يطلب إليها أن تقرر أى واحد من ثلاثة خطوط أخرى ، مشابه له فى الطول . حيث كانت الخطوط الثلاثة ، واحد أقصر ، وواحد أطول ، والثالث مساو له . لقد كانت الفروق بين أطوال الخطوط الثلاثة واضحة .

يتم اختيار واحد من الجماعة " الضحية " ، ثم يطلب من الباقين أن يتخذوا موقفا موحدا فى الجانب الخطأ ، ويتم تكرار التجربة أكثر من مرة فى كل مجموعة .

أما النتائج فقد أشارت إلى أن بعض " الضحايا " تركوا رأيهم وانصاعوا لرأى الجماعة ولسان حالهم يقول " يبدو أننى لا أجيد إدراك الفروق بين الأطوال " ، وبعضهم أستجاب لرأى الجماعة على مضض ، والبعض الأخير أصر على رأيه برغم مخالفته لرأى الغالبية .

وقد حددت الدراسة تلك العوامل المسؤولة عن إذعان الفرد لرأى الأغلبية فيما يلى .

* وضوح جوانب الموقف الذى تتخذ الأغلبية رأيا معينا تجاهه .
* الفروق الفردية بين الأفراد من حيث سماتهم الشخصية (مساير أو عنيد)
* حجم الأغلبية التى تتخذ الرأى ، بالنسبة لحجم الأفراد المخالفين لها (تأثير الأغلبية يكون واضحا إذا زادت النسبة عن ٢ : ١) .

كما أجريت تجربة أخرى ربُط فيها عدد من الأفراد على كراسى موصلة بشحنات كهربية يوجهها القائم على التجربة ، وكان يتفق مع بعضهم على أن يصرخوا ويتألموا ويحركوا أقدامهم ، كلما وجه إلى جميع الكراسى صدمة كهربية ، والغريب أنها وبرغم أن الشحنة لم تكن تبعث على أكثر من الرعشة الخفيفة ، إلا أن بقية أفراد المجموعة (نسبة منهم وصلت إلى ٧٥ ٪) كانت تتألم بشدة عندما ترى الأشخاص الذين اتفق معهم المجرب يتألمون ويصرخون .

أن هذا الإذعان لرأى الغالبية ولتوجههم يبدو أنه أكبر فى حالة الإتجاهات التى تتعلق بالمشاعر – كما يتضح من التجربة – أكثر من تلك التى تتعلق بآراء نظرية لا تمس الفرد بدرجة كبيرة .

ولمزيد من التمحيص ، علينا أن نتساءل عما إذا كان من الممكن أن يستمر معارضو الأغلبية إلى النهاية فى معارضتهم ، أم أن هناك حدودا تتوقف

قدرتهم فيها عن العناد ومخالفة الجماعة ؟ .. وما هى العوامل التى تحكم أو تتحكم في تلك الحدود - إن وجدت - ؟

حدود الإذعان لرأى الجماعة

عندما ينضم فرد لجماعة ، فإن إدراكاته تتغير لتتوافق مع معايير تلك الجماعة . وكلما كانت الجماعة هامة ومحببة لدى الفرد كلما كان توافقه مع معاييرها أسرع وأكثر . كما أن مدى مرغوبية اشتراك العضو فى الجماعة يجعله أكثر - إذا كان غير مرغوب فيه - وأقل - إذا كان مرغوب فيه - ميلا للانصياع لمعايير تلك الجماعة ، حيث يؤثر مركزه فى الجماعة على تقبلهم لمخالفته لهم فى الرأى .

وكل ما سبق يتعلق بتغيير الفرد لآرائه بمحض إرادته ، رغم الضغوط غير المنظورة التى تمارسها الجماعة عليه من مجرد مخالفته لها فى الرأى . أما بشأن التغيير الذى " تفرضه الجماعة فرضاً " على الفرد ومدى إنصياعه له ، فقد قام كل من فستنجر Festinger وكارل Carl وسميث Smith بدراسة حول التوافق المفروض على الفرد من الخارج ، حيث وضعوا افراد التجربة فى مواقف عمل مملة وصعبة ، ثم عرضت عليهم مبالغ نقدية متفاوتة ليقوموا بإقناع غيرهم بان مواقف العمل تلك تعتبر سارة وشيقة . وقد افترض الباحثون - بناء على نظرية وضعوها بهذا الشأن - أن هناك امكانية لحدوث نتيجتين اثنتين استجابة لذلك الضغط الحارجى :

* عندما يجبر شخص ما على قبول القيام بفعل أو قول مخالف لما يراه شخصيا ، فأن رأيه الأصلى يأخذ فى التحول التدريجى نحو القبول والموافقة على الرأى المعروض عليه (وقد أسمى الباحثون هذا المبدأ بمبدأ " اختزال التنافر " ، أى تقليل الفرق بين مايراه أصلا ، وما يجبر على أن يقوم به أو يقوله) .

* كلما ازداد الضغط المستخدم للأخذ بالرأى أو القول المخالف (وهو في حالة التجربة الحالية ازدياد كمية النقود) ، كلما قل الميل لتغيير الرأى الأصلي .

وقد أيدت النتائج الفرضية الأولى ، حيث وافقت نسبة كبيرة على أن يقوموا بإقناع الاخرين بأن موقف العمل هو موقف شيق وسار .

لكن الفرضية الثانية لم تتأيد بقدر كاف ، حيث أن الذى يوافق على تغيير رأيه مقابل ضغط ما - ماديا أو معنويا - يجب أن يتوقع أن تقل مقاومته عندما يزداد هذا الضغط فى قيمته ، وهذا ما أشار اليه الباحثون عند تحليل النتائج .

غير أننا - وتعليقا على نظرية فستنجر ورفاقه ، يمكننا القول بأنه ، وبرغم أن استجابة الأفراد للضغوط يبدو أنها تتاثر بعاملي نوع المهمة او الرأى المطلوب تغييره ، وقيمة الضغوط المستخدمة ، الا أن الأمر بهذه الصور لا يصلح تعميمه ، فمكانة الأفراد الذين يطلبون منهم تلك المسايرة ، ونوع الضغط وليس مقداره ، وطبيعة الضرر النفسى الذى يمكن أن يلحق بالشخص الذى عليه أن يستجيب للضغوط ، والمستوى الإجتماعى - الإقتصادى للفرد ، ومدى الضرر الذى يمكن أن يلحق بالمجتمع على المستوى القيمى أو الإجتماعى ... كل هذه العوامل وغير ها سوف تحكم بالتأكيد مدى استجابة الأفراد لتغيير مواقفهم أو أرائهم تحت الضغوط . ثم أن التجربة - والنظرية - قد أجريت بغرض التعرف على استجابة الأفراد للضغوط الإجتماعية (التى تعنى انصياع الفرد لأراء الجماعة) ، وبين الضغوط النفسية أو المادية التى استخدموها .

اننا لو أجرينا دراسة على عدد من الأشخاص ، يطلب منهم أن يوقعوا بإمضاتهم على طلب مرفوع لرؤوساتهم فى العمل للشكوى من وضع معين ،

للاحظنا ان التوقيعات الأولى تحتاج جهدا بالغا لإقناع أولئك الذين يقومون بالتوقيعات ، لكن التوقيعات بعد ذلك تحدث بطريقة يبدو أنها انصياعية ، فيكفى الفرد أن ينظر فى قائمة من قاموا بالتوقيع من قبله ، ليخط هو توقيعه دون حتى حاجة لمناقشة الموضوع . أن الأمر هنا يبدو أنه ابتعاد من الفرد عن التفرد بعيدا عن المجموع ، كما يبدو فى الإتجاه المقابل أنه حرص على التمركز حيث المجموع ، وهذا هو ما عناه أولئك الذين صاغوا مفهوم " الإذعان للجماعة " تماما .

كما أن رؤيتنا لشخص أمامنا يتقيد بالوقوف فى الصف متبعا النظام ، سوف يجعلنا طواعية نلتزم بنفس التعليمات ، بشرط أن تكون المكانة الإجتماعية لذلك الشخص مساوية أو أعلى من مكانتنا الإجتماعية ، وإلا حدث قدر من التمرد قد تحكمه عوامل أخرى .

ويجدر أن نشير هنا إلى أن طبيعة الأفراد الشخصية ، لها دور كبير فى الإنصياع لضغوط تغيير المواقف والأراء ، ولا يخفى أن تلك الطبيعة مرتبطة بأسلوب التنشئة لدى الأفراد فى الطفولة . ونحن لانعنى بأسلوب التنشئة أن يكون الأباء قد عودوا أولادهم على الإلتزام بالقواعد وإحترام رأى الأغلبية فحسب ، لكننا نقصد - وبدرجة أكبر من الأهمية - طبيعة الأسلوب الذى اتبع معهم لتعويدهم على ذلك ، حيث أن القسوة والإجبار لتعويد الأبناء إتباع النظام ، قد تؤديان إلى الرغبة فى التمرد وتأكيد الذات من خلال المخالفة عندما يواجهون المواقف وهم كبار . أن الإعتدال فى أسلوب التنشئة ، والإقناع عند محاولة فرض التغيير على الأبناء له دور كبير فى رسم شخصياتهم الإذعانية ، أو الرافضة لمعايير مجتمعاتهم .

وأخيرا فإن هناك ما يسمى فى علم النفس بـ " الميل إلى الإستجابات المتطرفة " ، حيث يميل بعض الأفراد إلى تحديد توجهاتهم بتطرف شديد أما

ذات اليمين أو ذات اليسار ، وهؤلاء تكون إستجاباتهم على مقاييس الإتجاهات دوما بأحد إجابتين : " إما موافق جداً " أو " غير موافق تماماً " دون أن يجيب بما بينهما من إستجابات وسيطة . وهذا النوع من الأشخاص تكون قدرته على مخالفة الجماعة أكبر ، ويمكن التعرف عليهم من خلال إستجاباتهم بسهولة .

أن التقدم الإجتماعى هو أمر مطلوب ، ولايحدث إلا بالتوافق بين الأفراد ، وكذلك فإن إستقلالية أراء الفرد أمر مطلوب أيضاً ، ويشارك فى صنع ذلك التقدم بدرجة أو بأخرى ، ويبدو أن الأمر بحاجة إلى الإتفاق على الإتجاهات التى يكون للفرد حرية اعتناقها ما لم تتعارض بشكل او بآخر مع مصلحة الجماعة .

الإتجاهات والآراء

فى مثل مجتمعنا الذى يضع أقدامه على أول طريق الديمقراطية التى تتيح اللأفراد أن يعبروا عن أرائهم ومواقفهم بصدق وشجاعة ، يعتبر التعرف على تلك الأراء والإتجاهات الفردية أمر ضرورى ، حيث يحق للمجتمع أن يضع تلك الأراء فى ميزان مصلحة الجماعة ، ليقرر ماإذا كان من الشجاعة أن يعتنقها الأفراد ويجهرون بها ، أم أنه من الحمق تركهم دون بذل محاولات " إقناعية " لتغيير توجهاتهم إلى ما يخدم صالح الجماعة والمجتمع .

كما أن إتساع رقعة مجتمعنا وتفاوت التنظيم الهرمى لبنيته السكانية ، يجعل من التعرف على أراء وإتجاهات الطوائف والعشائر والقبائل والجماعات الصغيرة والفئات المختلفة للمجتمع أمر حتمى ، ليأتى الرأى السياسى معبرا عن مختلف تلك التوجهات ، جامعا بين مصالح كل منها ، مستبعدا الإتجاهات الفردية " جداً " التى قد تقف وراءها شطحات شخصية أو سلوكيات مرضية .

من كل ذلك ، يبدو أن دراسة الإتجاهات أمر ملح : ما هى ؟ من الذى يعتنقها ؟ هل من سبيل إلى تغييرها ؟ .. إلى آخر تلك الأسئلة التى تجيب عليها دراسات الإتجاهات

أولاً : الإتجاهات Atttudes

برغم تداخل الإتجاهات مع أشكال أخرى من السمات الشخصية والإستعدادات النفسية للقيام بإستجابة ما فى موقف ما ، فإن نشير إلى تعريف شبه محدد للإتجاه على النحو التالى : " أنه يمثل وضعاً نفسيا عند الفرد يحمل طابعا إيجابيا أو سلبيا تجاه شئ أو موقف أو فكرة أو ما شابه ، مع إستعداده للإستجابة بطريقة محددة مسبقا نحو هذه الأمور أو نحو كل ما له صلة بها ".

إن اشتمال هذا التعريف على مفردات من نوع " الوضع النفسى " و " الإستعداد " و " التحديد المسبق للتوجه " ، يجعلنا أمام أمر يبدو أن له صلة ببعض الأمور اللاشعورية ، والعاطفية ، والدافعية ، بالإضافة إلى الأمور العقلية ، وهذا يجعل التعامل مع الإتجاهات – دراسة أو تغييرا – أمرا تحوطه صعوبة كبيرة ، فمن الممكن أن يقول لك شخص ما بأنه يحب فلانا ... ولكنه لا يعرف لماذا ، انه صادق فيما يقوله عن إتجاهه نحو فلان هذا . ومادمنا لا نعرف ، ولا هو يعرف الأسباب ، فإن محاولتنا تغيير الإتجاه لديه، تتطلب أولا أن نبحث معه عن بعض الأسباب الإفتراضية ، وأن نخضعها للتحقق منها ، لنرفض بعضها ونؤكد البعض الآخر ، كل ذلك قبل أن نبدأ فى الدراسة الفعلية لعلاقة تلك الأسباب بموضوع الحب أو الكراهية ، ثم بعد ذلك إمكانية تغييرها من عدمه . إن ذلك يوضح إلى حد كبير صعوبة التعامل مع مجال إجتماعى كمجال الإتجاهات .

غير أننا يجب أن نفرق بين الإتجاهات المستديمة لدى الفرد ، وهى التى تنمو نتيجة للخبرات المتعلمة والإحتكاك بالآخرين ، وتتعلق بموضوعات مثل الدين والوطن والوالدين والعلم والخير والجمال ... وكل ما يتعلق بها من فروع وفروع الفروع ، وبين الإتجاهات المؤقتة التى يتخذها فرد ما فى مرحلة ما من مراحل عمره ، أو في موقف ما من مواقف حياته ، وهى قابلة بالطبع للتغيير بقدر أكبر من السهولة ، بل وحتى بدون تدخل من أحد .

ويقترح العالم ألبورت أن هناك شروطا أربع لتكوين الإتجاهات سواء المستديمة أو المؤقتة :

(١) تكامل الإستجابات التى يتعلمها الفرد خلال مراحل نموه .

(٢) المفاضلة بين الخبرات التى يمر بها الفرد .

(٣) وجود مواقف حياتية مرت على الفرد ، تتسم بالشدة وعنف التأثير على الفرد ، وهى ما يمكن أن نسميها مواقف دراماتيكية .

(٤) تبنى إتجاهات جاهزة منقولة عن آخرين .

غير أننا يجب أن نقرر بوضوح أن تفسير إتجاهات الأفراد دون ربطها بالموقف الذى نفسر الإتجاه من خلاله ، وظروفه ومكوناته (من أفراد ومصالح) هو أمر على قدر كبير من الخطأ ، ذلك أن كثيراً من الأفراد قد يسلكون بطريقة مسايرة للجماعة فى موقف ما ، رغم أنهم فى الأصل متمردون ورافضون ، وعليه فإن الحكم على إتجاهاتهم على أنها فى وجهة معينة هو أمر تعوزه الدقة .

مقاييس الإتجاهات

يمكن بناء مقاييس للإتجاهات بنفس الطريقة التى نعد بها الإختبارات النفسية ، ولكن ، وبدلاً من المشكلات النفسية والمتاعب والإضطرابات التى تتضمنها أسئلة الإختبارات النفسية ، فإن أسئلة مقاييس الإتجاهات تدور حول

التفضيلات والإعتقادات ونقاط الخلاف الإجتماعية مع الجماعة . وهناك طريقتين متميزتين لقياس الإتجاهات :

طريقة " ثيرستون " : وفيها يتم إختيار عبارات لبناء مقياس الإتجاه من بين العبارات التى عليها إتفاق تام من المحكمين (الذى يختارهم واضع المقياس من الخبراء فى المجال ، للحكم على مدى قدرة العبارة على قياس الإتجاه المطلوب أم لا ، ثم يوضع أمام كل عبارة من تلك العبارات مقياساً مدرجاً ، من الطرف المؤيد جداً لما جاء فى العبارة إلى الطرف الرافض بالمرة ، ويعطى الأفراد تقديراً معيناً لكل وحدة من وحدات ذلك المقياس ، لتكون درجة الفرد الكلية على المقياس برمته هى مجموع درجاته على كل عبارة حسب الوزن النسبى الذى حدده الباحث لكل إجابة مؤيده أو معارضة .

طريقة " ليكرت " : وفيها يتم الإستغناء عن المحكمين فى وضع أسئلة المقياس ، حيث لا يشترط أن تكون كل عبارات المقياس قد إتفق جميع المحكمين على أنها تقيس التأييد أو المعارضة تماماً بل يستعاض عن ذلك بأن يطلب من المفحوص أن يحدد موقع إجابته على كل عبارة على مقياس مكون من خمس نقاط هى : (موافق بشدة ، موافق ، غير متأكد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة) .

وبرغم الفروق بين الأسلوبين إلا أن كليهما قادر على التمييز بين من يحملون إتجاهات مؤيدة ومن يحملون إتجاهات غير مؤيدة نحو موضوع معين .

على أننا يمكننا القول بأن كلا الأسلوبين ، هما أسلوبان كميان لتقدير الإتجاهات ، ويستخدمان بشكل كبير فى قياس الإتجاهات ، لكن ذلك لا ينفى وجود أساليب أخرى لقياس نفس الموضوع ، منها الأسلوب الإسقاطى وقد ورد ذكره فى فصل سابق عن الشخصية ، وفيه يمكن الإستدلال على

إتجاهات شخص ما نحو موضوع معين (كالإتجاهات نحو الوالدين) من رسوم ذلك الشخص لوالديه ، كما يمكننا معرفة إتجاهاته نحو ما يحب أو نحو ما يكره ، من دراستنا لرسوماته المتعلقة بالأشياء المحببه لديه أو المكروه عنده . وهناك أسلوب أخر هو أسلوب " لعب الأدوار ، حيث يطلب من الفرد أن يقوم بدور ما محبوب أو مرغوب فيه ، ثم يطلب منه أن يقوم بدور كريه أو غير مقبول إجتماعياً ، وتتم ملاحظة أدائه لكلا الدورين ومدى إتقانه لكل منهما ، ومدى إقباله على كل دور .. إلى غير ذلك.

إن الطريقة التى نتبعها كعاملين فى المجالات التربوية ، لقياس إتجاهات طلابنا نحو القضايا الحياتية والمدرسية والتعليمية المختلفة تحكمها إلى حد كبير ظروف المدرسة والوقت المتاح وطبيعة القضية التى نقيس إتجاهات الأفراد نحوها . وعلى كل تربوى أن يختار من الطرق الأربعة التى عرضناها (طريقة ثيرستون - طريقة لكيرت - الطريقة الإسقاطية - طريقة لعب الأدوار) ، ما يناسب ظروف عمله وظروف طلابه ، وحتى ظروفة الشخصية .

ثانياً الآراء Opinions

ليست هناك فروق واضحة بين الآراء والإتجاهات غير القول بأن تعريف الرأى يختلف عن تعريف الإتجاه الذى أوردناه سابقاً بأنه : " يتضمن دوماً نوعاً من التوقع أوالتنبؤ بشئ ما ، وأنه يمكن دائماً التعبير عنه بصورة لفظية" ، بينما الإتجاه هو مجرد تفضيل ، وليس بالضرورة أن يتم التعبير عنه لفظياً .

لقد سلكنا فى عرض هذا الإختلاف مسلك العلماء هوفلاند Hovland وجانيس Janis وكيلى Kelley ، ومهما حاولنا التفرقة بين الرأى وإتجاه إلا

أن الترابط بينهم يظل قائماً ، بحيث يمكن القول بأن مجموعــة " أراء " الفـرد تمثل إتجاهه " نحو الشئ أو الشخص الذى أعطى فيه أراءه .

وإذا كـان قـد عـز علينـا التفرقـة علـى المسـتوى المفـاهيمى بيـن الـرأى والإتجاه، فإن طريقة قيـاس كـلا منهمـا قـد تحمـل فروقـاً جديـرة بالإعتبـار . فالاتجاهات تميل أكثر إلى قياس مواقف الأفراد ، بينما تميل الآراء الى قياس مواقف الجماعات ، ومـن هنـا كـانت إستطـلاعات الـرأى مقـاييس جماعيـة ، بينما مقاييس الإتجاهات هى مقاييس فردية و فى حـالات قليلـة منهـا مقـاييس جماعية .

إستطلاعات الرأى العام

تروج إستطـلاعات الرأى فى الـدول الديمقراطيـة أيام الإنتخابـات ، حيـث تميل وسائل الإعلام إلى التعرف اولاً بأول على أراء الناس حول المرشحين، ومدى التغيير الذى يصيب تلك الآراء مـن جـراء الحمـلات الإنتخابيـة التـى تقوم بها الأحزاب أو الأفراد .

ويعتـبر معهـد جـالوب بأمريكـا هـو أول مـن وجــه الأنظــار إلــى أهميــة إستطـلاعات الرأى العام وفوائدها ، وتقوم فكرة إستطلاعات الرأى على تقديم أسئلة حول موضوع معين أو شخص معين ، ثم يطلب من النــاس أن يجيبـوا بـ " نعم " أو " لا " على كل سـؤال ، ليتـم حسـاب النسـبة المئويـة للموافقيـن والنسبة المئوية للرافضين والنسبة المئوية لمن رفضـوا الإجابـة بنعـم أو لا ، حيث يصنفون على أنهم غير متأكدين أو مترددين بين نعم أو لا .

وقـد إدخلـت تحسـينات عديـدة علـى ذلـك الأسـلوب " الـذى يمكـن تسـميته بالإقتراع " ، مثل إضافة بدائل أخرى غير نعم ولا على كل سـؤال ، ليسـمح الإسـتطـلاع بقيـاس الـرأى فـى الموضـوع بقـدر أكـبر مـن الدقـة ، أو إضافـة تحسين من نوع أخر يتمثل فى إعطاء أسئلة إضافية تخلص إجابات الفرد من

التقليدية ؟ كأن يسأل الفرد عن آرائه في موضوع ما : " هل توافق على مبدأ حرية الرأى " ، ثم يلى السؤال سؤال أخر يقول " إذا كانت إجابتك بنعم فهل توافق على أن يسمح للشيوعيين بأن يمارسوا الفكر الشيوعى ؟ " .

إن مثل تلك الأسئلة الأضافية التى تسمى " المصفاة " Filter ، يمكن أن توضح أكثر درجة إستمساك الفرد برأيه وقناعته به ، أكثر من الأسئلة التقليدية التى تضمنتها إستطلاعات الرأى القديمة .

وبغرض تخليص إستطلاع الرأى من تأثير الألفاظ التى تصاغ بها الأسئلة، والتى تؤثر كثيراً على إجابات الأفراد ، فإن هناك إستطلاعات الرأى المفتوحة التى يترك فيها الفرد ليجيب بألفاظه الخاصة عن السؤال وتلك هى إحدى التحسينات الهامة على إستطلاعات الرأى بالرغم من أنها تجعل من عملية تفريغ الإجابات وتحليلها أمراً غاية فى الصعوبة مقارنة بالأسئلة المغلقة أو المقننة .

ولعل أفضل أنواع إستطلاعات الرأى هو ما جمع بينها ، بحيث يتكون من نوع الأسئلة المفتوحة فى الإستطلاعات الأولية ، ليتم بناء الأسئلة المغلقة فى إستطلاعات الرأى النهائية ، إستعانه بإجابات الأفراد على الأسئلة المفتوحة .

التأثير على الآراء والأتجاهات

إن التحدى الحقيقى الذى يقابل العاملين فى المجالات الإجتماعية ومنها المجالات التربوية ، هو التصدى لتغيير الإتجاهات والآراء بعد قياسها والتعرف عليها . إن نظريات علماء النفس الإجتماعيين فى مجال تغيير الإتجاهات قد تفيد كثيراً فى مساعدة التربوى فى قبول هذا التحدى . وسوف نشرح إحدى هذه النظريات وهى " نظرية الثبات " ، التى تقول بضرورة وجود إنسجام بين سلوك الفرد وأرائه وإتجاهاته وحيث أن هذه النظرية في

الواقع لها أشكال ثلاثة أو هي محصلة لنظريات فرعية ثلاثة ، فسنتناول كلا من تلك النظريات بشئ من التفصيل .

نظرية الإتزان Balancing Theory

وأول من قال بها هو العالم هيدر Heider ، حيث إستخلصها من الفرضية القائلة بأن : " كل فرد فينا يرغب فى أن يرى بعض الإنسجام بين ما يراه أو يعتقه ، وبين ما يقوم به من أعمال هو أو غيره . إن حالة التوازن هنا هى الحالة التى يتحرك الفرد تجاهها ، فإذا ما أردنا أن نغير إتجاهاً ما ، عمدنا إلى إبراز أنواع محببة من السلوك الذى يغرى بتقليده ، فإذا ما قلده الفرد أو إعتنقه ، فإن حالة من عدم الإتزان تنتابه فيسعى إلى العودة إلى حالة الإتزان بتغيير آرائه أو إتجاهاته ، وهذا هو صلب عملية تغيير الأراء أو الإتجاهات طبقاً لهذه النظرية .

نظرية المطابقة Congrity Theory

وهذه النظرية تقول بأن إتجاهاتنا أو أرائنا ليست بالضرورة موافقة تماما أو رافضة تماما ، لكنها يمكن قياسها بمقياس متدرج من + ٣ إلى – ٣ ، وأن سعينا نحو المطابقة التامة هو الأصل فى شعورنا بالإتزان . فلو إفترضنا أن شخصاً ما نحبه ، وهو يحب ما نحب ويكره ما نكره ، فإن إتفاق رأينا عليه هو المطابقة التامة ، وبالمثل إذا كنا لا نحبه ، وهو يحب ما لانحب ويكره ما نحب . أما فى الحالات الآخرى وهى الأكثر شيوعاً ، فإننا قد نجد الشخص الذى نحبه ، يحب ما لا نحب أو يكره ما نحب ، عندها تحدث عدم المطابقة ، وبالتالى عدم الإحساس بالثبات أو الإتزان ، ويكون الحل فى أن نميل إلى حب ما يحبه هذا الشخص برغم أننا كنا نكرهه ، أو أن نكره ما يكره ، برغم أننا كنا نحبه ، ليتسق حبنا لما يحب وكراهيتنا لما نكره . فإذا ما كان إرتباطنا بما نحب أقرب ، فإن الذى يمكننا عمله لإعادة

حالة الإتزان إلى نفوسنا ، هو أن نكره الشخص نفسه الذى كنا نحبه . إن هذا التغيير الذى نجريه فى إتجاهاتنا نحو الأشخاص والأشياء ، لنصل إلى حالة الإتزان ، هو أحد الأساليب المتبعة لتغيير الأراء أو الإتجاهات . فيكفى لتغيير إتجاه فرد ما نحو أحد الأشخاص ، أن ننقل له أنه يحب أو يعتنق شيئا مكروهاً له ، ليحدث التغيير فى إتجاهه نحو ذلك الشخص ، حسب براعتنا فى تقديم الصورة المنفرة لما يعتنقه ذلك الشخص (مثال : أن نجد بعض الأفراد لديهم إتجاهات موافقة نحو أشخاص آخرين أو جماعات ، فنطرح على هؤلاء الأفراد وقائع تؤكد إعتناق أولئك الأشخاص لفكر أو مبادئ هدامة كالشيوعية أو الماسونية مثلا ، ساعتها ، يحدث لدى الأفراد – مع مزيد من الإلحاح فى العرض وتعدد أساليبه واختيار مكانة الأشخاص الموثوق فيهم لتقديم ذلك العرض – يحدث ميل نحو المطابقة لدى الأفراد ، فيميلون تدريجيا إلى كراهية الأشخاص الذين لديهم حب لهم ، أو إذا كان العرض فاشلا فى أسلوبه أو القائمين عليه ، فقد يميل الأفراد إلى تغيير إتجاهاتهم نحو ما يحبه هؤلاء الأشخاص ليحبونه مثلما أن أولئك يحبونه ، فيصبح هؤلاء الأفراد في النهاية شيوعيين أو ماسونيين مثلا ... وهكذا) .

نظرية التنافر الإدراكى Perceptual Discordance Theory

وقد أشرنا إليها فى بداية حديثنا عن الإيتجاهات ، وهى تعنى إختزال عدم التوافق الذى قد ينشأ من الإختلافات التى تحدث فى أعقاب إتخاذنا للقرارات المعينة . إن التشجيع الذى يلقاه الفرد لتأكيد رأى معين أو إتجاه بعينه أو رفض كليهما يقلل لدى الفرد التنافرات الإدراكية الموجودة فى قراراته التى عليه إتخاذها حيال أمر ما ، ليصل الفرد إلى حالة من القناعة والإتزان . والجدير أن تلك النظرية تصلح كثيرا فى تغيير الإتجاهات المؤقتة ،

والمتعلقة بعملية الشراء أو البيع أو الأحداث اليومية العابرة التى تتطلب أخذ إتجاه مع أو ضد ، أكثر من صلاحيتها لتغيير الإتجاهات المستديمة .

والواضح أن تلك النظريات الثلاث متكاملة إلى حد بعيد ، وبينها قدر كبير من التشابه فى مفاهيمها ونتائجها ، ويمكن الإستفادة من كل منها على حدة أو من جميعها مجتمعة ، فى التعامل مع الإتجاهات والأراء الشائعة فى المجالات التربوية .

وأخيراً يجب أن نشير إلى أهمية وسائل الإتصال الجماهيرى والإعلامى فى التأثير على إتجاهات الأفراد ، من حيث عوامل الإبهار ، والإحساس بالمصداقية ، ومخاطبة قطاع عريض فى نفس الوقت واللحظة وبأسلوب واحد ، وكلها عوامل تيسر كثيرا من تحول الفرد تدريجيا نحو الإتجاهات الجديدة والأراء العامة التى يعتقد أنها تفيد كل من الفرد والمجتمع .

ولعل موضوعات من نوع " الإشاعات الإجتماعية " و " غسيل المخ " و" الدعايةالمغرضة " و " الحرب النفسية " ، كلها موضوعات تدخل فى صميم عمل الموجه الإعلامى فى المؤسسات التربوية ، حيث تلعب الإتجاهات والأراء ومحاولة تغييرها إلى ما يخدم الأهداف المغرضة للإشاعة والدعاية والحرب النفسية ، وهذا ما يجعلنا نتوقع أهمية قصوى لدور المسؤولين عن الإعلام التربوى فى الدول النامية ، فى استقصاء الإتجاهات – العامة منها والفئوية – لدى الطلاب ، وتوجيه دفة تلك الإتجاهات إلى ما يخدم صالح الطلاب وذويهم ، وإلى ما فيه مصلحة بلدهم وأمن الوطن والمواطنين .

الفصل السادس

عالم المهنة : المراهق والمرأة

ينظر الكثير من الناس إلى وظائفهم على أنها لاتحقق لهم إشباعات أو ارضاءات مهنية أو على المستوى النفسي . وقد أشارت بعض الدراسات التي أجريت على المجتمع الأمريكي إلى أن ٤١ ٪ من الرجال يعانون من مشكلات تتعلق باحساسهم بالإشباع من انتمائهم الى مهنهم أو أعمالهم . إن تدارك الخلل النفسي والإجتماعي الذي يمكن أن يحدث عندما يلتحق الفرد بمهنة لا تتفق مع ميوله وإهتماماته وسمات شخصيته ، يجب أن يبدأ من مرحلة المراهقة أو ما قبلها . فلو أن مراهقا سأل نفسه : ماذا يمكن أن تعمل عندما تنتهي دراستك ؟ ما هي المهنة التي عليك أن تختارها لتلازمك طوال حياتك ؟ ما هي المهنة التي تحقق لك طموحاتك وتتفق مع ميولك وصفاتك ؟ ما هي المهنة التي تشعر بأنها ستحقق لك أكبر قدر من الرضا عنها وعن ذاتك ؟ فللأسف فإنه قد لا يجد لديه إجابات مشبعة عنها .

إن الإجابة عن تلك الأسئلة وغيرها مما يتعلق بمهنة المستقبل ، والتي تطارد المراهق طوال مرحلة مراهقته بالحاح أكثر مما كان الأمر عليه إبان طفولته ، يمكن أن تؤدي إلى بعض إصلاح هذا الخلل المتوقع في علاقة الفرد بمهنته .

تبدأ طموحات الفرد وأحلامه عن المهنة من مرحلة الطفولة الوسطى ، حيث تتسم اختياراته المهنية بالخيال والمبالغة ، فيختار دوما أن يصبح ملكا أو رئيسا أو وزيرا ، ثم تتواضع هذه الأحلام مع تقدم العمر وإكتساب بعض المعرفة ، فتصبح إختياراته محصورة بين أن يكون ضابطا أو طيار أو مذيعا

، ومع مزيد من النضج وإكتساب الخبرة ، تنزل أحلامه قليلاإلى أرض الواقع أو تصعد ، لكنها تظل بعيدا عن الربط بينها وبين قدراته أو سماته التى تؤهله لمهنة بعينها أو لعدد من المهن ، لكنها تتأثر فى الأغلب بمهن الأشخاص المؤثرين فى حياته الأسرية ، أو الذين يحظون بإعجاب والديه ، وأيضاً بظروفه العائلية الإقتصادية والإجتماعية ، وببريق المستوى المرتفع الذى يحيط بأصحاب مهن معينة ، بالإضافة إلى جهله بعالم المهن وما تتطلبه من قدرات واستعدادات ، إلى غير ذلك من عوامل تلعب دورا مؤثرا فى البنية الهرمية للتفضيلات المهنية للفرد .

وعندما يصل الفرد إلى مرحلة المراهقة ، التى يبدأ فيها حدوث تمايز الذكاء العام إلى القدرات العقلية المتخصصة ، يتمكن الفرد من التعرف على قدراته ومواهبه فيصبح أكثر قدرة على تحديد تفضيلاته المهنية من ذى قبل، لكنها تظل تفضيلات متأثرة بالتاريخ الطفلي السابق ، تلعب أحلام الطفولة دورا كبيرا فى تحديدها وبلورتها .

وعندما يختار المراهق – أو يختار أحد المقربين له – نوع التعليم الثانوى الذى يلتحق به عام أو زراعي أو صناعي أو تجاري ، يبدأ تحديد الإرهاصات قبل النهائية لتحديد مهنة المستقبل ، وهذا يتزامن عمراً مع نهاية مرحلة المراهقة تقريباً .

إن الأمية " المهنية " التى يعانيها المراهقون فى مجتمعاتنا النامية تقف وراء الكثير من مشكلات عدم التوافق مع المهنة أو الرضا عنها فى المستقبل، فإذا ما أضفنا إليها الأمية " الجنسية " (ونعنى بها عدم معرفة كل ما يرتبط بعلاقة الرجل بالمرأة على المستوى النفسي والإجتماعى والأخلاقى والقيمى) ، فبإمكاننا أن نتصور كيف يدخل أبناؤنا إلى أخطر قضيتين مؤثرتين فى حياتهم – الزواج والمهنة – غير مسلحين بأية معرفة مقننة أو

معلومات موثوق بها ، ولنا أن نتوقع مدى الفشل الذى يمكن أن يصيبهم فى حياتهم ، والذى يمكن أن ننسب إليه معظم الإبتلاءات التى تحيق بنا على المستوى الحضارى والقيمى .

وعودة إلى موضوع التفضيلات المهنية ، فإن قضية التفضيل المهنى لدى المراهقين تستمد أهميتها من كونها أحد أهم محددات المستوى الإقتصادى – الإجتماعى الذى سيكون عليه الفرد فى المستقبل ، حيث يذكر يانكيلوفيك (١٩٤٧) أن المراهقين من الجنسين في دراسته قد رفضوا مقولة أن العمل أو المهنة مهم فى ذاته ، أو أنه نشاط ذو معنى ، لكن أهميته تكمن فى كونه فرصة لتحقيق الذات والتعبير عنها . ولعل مما يساهم فى تعقيد عملية التفضيل المهنى أنها تخضع لعدد من العوامل المؤثرة فيها وهى :

* طول الفترة التى يقضيها المراهق فى الدراسة ، مما يجعل هذه التفضيلات عرضة للتغيير تبعا لتغير أفكاره ومعتقداته وميوله مع الوقت .

* وجود مئات المهن التى على المراهق أن يختار من بينها ، يجعل من العسير عليه حسم تلك التفضيلات من دون عون خارجى ، سواء مستند إلى إقناع الفرد ، أو ينتهج إجباره على الإختيار ، وإن كان كولمان (١٩٧٤) يقرر أن معظم الشباب يسقط من حساباته عددا كبيرا من المهن ، ويرتبط فقط بعدد محدود منها .

* نقص معرفة المراهق بقدراته وسماته الشخصية التى تؤهله لمهنة دون غيرها .

* جهل المراهق بعالم المهن وما تتطلبه من قدرات وإمكانيات ينبغي أن تتوافر لدى من يختار واحدة منها .

ويجب أن نشير هنا إلى أن هناك فرعا مستقلا من فروع علم النفس ، يختص بمحاولة إستكشاف وفهم النمو المهنى ، ودراسة وتحليل عوالم المهن

وتصنيفها ، والقدرات المتطلبة للنجاح فى كل مهنة من المهن ، ذلك هو علم النفس المهنى Vocational Psychology .

تأثير المستوى الإجتماعى – الإقتصادى للأسرة على التفضيل المهنى

برغم تسليمنا بأن القدرات العقلية والسمات الشخصية التى يمتلكها فرد ما هى التى تحدد تفضيلاته المهنية ، إلا أن الإختيار النهائى للمهنة وبالتالى ممارستها يخضع لعامل آخر هو المستوى الإقتصادى الإجتماعى للأسرة التى ينشأ فيها الفرد .

وقد أوضح العالم كابلر (١٩٥٤) أن المجتمعات يمكن أن ينظر إليها كمتصل أو محور (خط مستقيم) يمتد من الطرف الذى تحدد فيه الجدارة والموهبة بمفرها الإختيارات المهنية له الى الطرف الذي تحدد فيه الخلفية العائلية بمفردها التفضيلات المهنية كلية . وفى دراسة لهذة الفكرة أوضح إيمبهت (١٩٥٦) أن المجتمع الأمريكى يقع تقريبا فى منتصف هذا المتصل الذى اقترحه كابلر.

ولتفسير دور المستوى الإقتصادى الإجتماعى للأسرة على التفضيل المهنى لأبنائها يمكن أن نتعرض للنقاط الأتية :

* أن الأفراد من كلا المستويين المرتفع والمنخفض ، يتأثرون بالحالة الإجتماعية والإقتصادية لأسرهم ، فى نمو وتطور الإختيارات المهنية عبر مراحل الطفولة والمراهقة ، حيث تتأثر تلك الإختيارات بالثراء أو الفقر البيئى أو الأسرى الذى يسهم فى تشكيل طموحات الأفراد وتوقعاتهم لأنفسهم. ولا يعنى ذلك أن يقتصر الطموح المرتفع على أفراد البيئات مرتفعة المستوى الإجتماعى الإقتصادية ، بل قد تدفع البيئات المنخفضة فى هذا المستوى أفرادها إلى رغبة أكبر فى تغيير الواقع المتواضع الذى يعشيونه ، بالتالى طموحات أكبر تتصل بتفضيلات مهنية عالية المستوى .

* أن نماذج البالغين المتاحة داخل العائلة وأدوارهم المهنيـة ، والتـي غالبا ما يتخذها الفرد " مثلاً أعلى " ، تؤثر على تفضيلاته بدرجة كبيرة ، ولايخفى بـالطبع الإرتبـاط الوثيـق بيـن مسـتويات تلـك النمـاذج المتاحـة والمسـتوى الإجتماعي – الإقتصادى للأسـرة ، ممـا يؤثـر سلبا أو إيجابا علـى مستوى التفضيلات المهنية للفرد .

* إن إصطدام التفضيلات المهنيـة المكلفة ماديـا (كدراسـة الطب مثـلا) بالمستوى الإجتماعي والإقتصادى للأسرة ، قد يحول دون الإنخراط في نوع التعليم أو الدراسة المرتبطة بها ، مما يعوق تحقيق طموحات الفـرد ورغباته التى تؤهله لها قدراته وإمكانياته .

* أن إكتشـاف الفـرد لقدراتـه مبكـرا ، يرتبـط بـالثراء البيئـى الـذى يوفـر مثيرات متعددة يستجيب لها الفرد بما يكشف له عن إمكانياته وقدراتـه ، ممـا يمكنه من تحديد تفضيلات مهنية متفقة مع تلك قدرات . ويرتبط بتلك النقطـة القيمـة الماديـة أو المعنويـة للمكافـأت التـى تقدمهـا الأسرة لأفردهـا كنتيجـة لتحصيلهم الأكاديمى ، والتى تتفاوت حسب المستوى الإجتمـاعى الإقتصـادى لها . ويشير هافجهرست (١٩٦٤) إلى المتغيرات التـى تلعب دورا مؤثـرا فى تحديد طموحات واختيارات المراهقين المهنيـة وهـى : القيـم والإتجاهـات الوالدية – جماعة الرفاق التى ترتبط بها المراهقيـن – نمـاذج أدوار البـالغين المتاحة – المكافأت التى تقدمها الأسرة لأفرادها ....) .

* أن التفضيلات المهنية يمكن أن " تبقى " من دون تغيير برغم عدم قـدرة البيئة على مسايرتها ، مما يدفع إلى الفرد إلى الإلتحاق بدراسة أو مهنة تتفـق مع المستوى الإجتماعى الإقتصادى لأسرته ، بينما يعمد إلـى " إرجـاء " تلـك التفضيلات إلى مرحلة لاحقة يتغير فيها المستوى الإقتصادي له أو للأسـرة ، ليتمكن عندها من تحقيق تفضيلاته المرجأة (كأن يلتحق أحـد الطـلاب بعمـل

ما بشهادة الثانوية العامة ، ثم وبعد فترة من العمر ، يتمكن فيها من رفع مستواه الإقتصادى ، فيلتحق بدراسة معينة مرتبطة بتفضيلاته القديمة) .

* أن هناك فروقا بين الجنسين فى مدى تأثر تفضيلاتهم المهنية بالخلفية الإجتماعية الإقتصادية ، حيث يرى جودال وهال (١٩٧٦) أن المستوى الإجتماعى - الإقتصادى للوالدين مرتبط بالإختيارات المهنية اللاحقة للذكور من أبنائهم ، بينما لا يوجد إرتباط بين ذلك المستوى واختيارات الإناث . وربما يعود ذلك إلي عوامل ترتبط بالدور الزواجى الذى تعطيه الإناث أهمية أكبرمن الدور المهنى ، أو ترتبط بالتقاليد التى تعلق على الأبناء الذكور الأمل فى تغيير الواقع المتدنى ماديا للأسرة أو إستمرارية المستوى المرتفع لها ، أو غير ذلك من العوامل التى يمكن أن توصف بأنها بيئية " محلية " .

المناحى السيكلوجية فى دراسة التفضيل المهنى

يرى العالم بيلين (١٩٥٥) أن المناحى النفسية لدراسة سلوك التفضيل المهنى تنقسم إلى نوعين رئيسين تبعاً للطريقة التى يصاغ بها مفهوم التفضيل المهنى ، أولهما - وهو أسبق فى ظهوره - يعتبر التفضيل المهنى بصفة أساسية " حدث " ، يحدث فى لحظة معينة أو عند نقطة محددة من نقاط التطور النمائى للفرد ، ويسمى أيضا هذا المنحى ، منحى السمة والعامل Trait and Factor Appoach ، وفى هذا المنحى يتم تفسير المفاضلات التى يقوم بها المراهق على أساس المتغيرات السيكلوجية التى تحيط بالفرد وتميزه في " لحظة الإختيار " . أما المنحى الثانى الأكثر حداثة فهو يعتبر التفضيل " عملية " تحدث طوال مراحل نمو المراهق ، حيث يؤكد هذا المنحى على تفسير التفضيلات المهنية للمراهق على أساس العمليات المرتبطة بعملية التفضيل أكثر من التأكيد على التفضيلات نفسها ، كما يؤكد هذا المنحى على

أن التفضيلات المهنية تتبع النمط النمائى للفرد وترتبط بـه . وسوف نناقش كلا من هذاين المنحيين بشئ من التفصيل .

أولاً : التفضيل المهنى كحدث

مع تطور علم النفس الفارق فى أوائل هذا القرن أصبح واضحاً أن الأفراد يختلفون فيما بينهم فـى قدراتهم وميولهم وسمات شخصياتهم ، كما أصبح واضحاً أن المهن تختلف فى القدرات والسمات المتطلبة للنجاح فى كلا منها ومن هنا نشأ الإفتراض القائل بإن الأفراد – فـى صنـع القرارات المهنيـة – يحاولون الموائمة بين سماتهم وقدراتهم ، مع السمات والقدرات المتطلبة للمهنة التى يختارونها لحظة صنع القرار ، ومعنى هذا الإفتراض الذى يعتبر أساس منحـى التفضيل المهنـى كحدث – أن الفرد فـى لحظة اختيار مهنة المستقبل يتعرف على قدراته وسماته ومهاراته ، ثم يلائم بينها وبين الصفات المتطلبة للمهن المختلفة التى يعرفها ثم يختار أكثر المهن تلائماً مع قدراته وسماته . وتشير دراسات عديدة إلى تأكد مثل هذا الإفتراض ، وإلى أن القدرات والميول والمتغيرات الشخصية هـى عوامل مرتبطة بأنواع الإختيارات التـى يقوم بها الأفراد ، ويمكن أن نتعرض بإختصار لتلك العوامل :

١- القدرات العقلية

ثبت فى البحوث التى أجريت فى مجال التفضيل المهنـى وعلاقته بالذكاء العام والقدرات العقلية ، أن الذكاء العام يرتبط إرتباط عالياً بمستوى الإختيار المهنى ونوع المهنة المختارة ، حيث يختار الأذكياء مستويات عليا من المهن أو التعليم المؤدى إلى تلك المهن ، مثل العلوم البحتة ، بينما يختار الطلاب الأقل ذكاء مجالات كالخدمة الأجتماعية والتجارة التى تتطلب إعداداً تعليمياً أقل تخصصية ، كما ثبت أن الإختيار المهنـى مرتبط بالتفوق في قدرات

بعينها متطلبة للنجاح فى المهن المختارة ، كإرتباط النجاح فى مهنة الهندسة الميكانيكية بالتفوق فى القدرة الميكانيكية ، والنجاح فى مهنة الهندسة المعمارية بالتفوق فى القدرة المكانية ، والنجاح فى مهنة التمثيل بالتفوق فى القدرة التذكرية ، والنجاح فى مهنة التدريس والسياسة بالتفوق فى القدرة على الإستدلال . ويعتبر إختبار ثرستون للقدرات العقلية الأولية " الذى قام بترجمة وتقنينه على البيئة المصرية أحمد زكى صالح " من أشهر إختبارات القدرات العقلية الأوليه شيوعاً ، وهو يتضمن أربعة إختبارات هى : إختبار معانى الكلمات - إختبار الإدراك المكانى - إختبار التذكر - إختبار العدد ، التى تقيس على الترتيب القدرة اللغوية والمكانية والقدرة الإستدلاليه والقدرة الحسابية .

وتوجد مقاييس آخرى لقياس القدرات العقلية مجتمعة فى إختبار واحد ، كإختبار الإستعداد العقلى للمرحلة الثانوية والجامعات (إعداد د. رمزية الغريب ، ويقيس خمس قدرات هى اليقظة العقلية والإدراك المكانى والتفكير المنطقى والتفكير الرياضى والقدرة على فهم الرموز) ، وإختبار الذكاء الإعدادى وإختبار الذكاء العالى ، (وهما من إعداد د. السيد محمد خيرى)، وغيرها من الإختبارات التى تقيس الذكاء العام مقدراً بمجموع درجات الأفراد على إختبارات القدرات العقلية المتعددة .

٢- الميول المهنية

يعرف العالم سترونج Strong الميل بإنه " إستجابة قبول عن رغبة " . وعليه فإن الميول المهنية لدى الفرد هى المجموع الكلى لإستجابات القبول المرتبطة بعمل أو مهنة ما.

وهناك نوعان من الميول المهنية أشارات إليها كتابات العلماء هما :

الميول المهنية العامة : وهى تشير إلى أنماط ما يحبه المراهقون وما لا يحبونه من أنشطة متعلقة بمهن معينة ، وتتحدد بسؤال الفرد عن مدى رضاه أو قبوله لنشاط معين كالذهاب لمشاهدة مسرحية أو مباراة كرة ، أو تفضيل قراءة مجلة على كلا النشاطين السابقين ، ومن أشهر الإختبارات التى تقيس هذا النوع من الميول هو إختبار سترونج للميل المهنى (ترجمه واعده للعربية د. عطية محمود هنا بإسم إختبار الميول المهنية للرجال) ، و بطاقة كيودر Kuodr للتفضيل المهنى (ترجمها واعداها للبيئة العربية أحمد زكى صالح بإسم اختبار الميول المهنية) .

الميول المهنية المحددة : وهى التى تتحدد بسؤال الفرد مباشرة – على عكس الميول المهنية العامة – عن المجال المهنى الذى يميل إليه ، ومن أمثلة تلك الإختبارات ، إستبيان هولاند Holland للتفضيل المهنى (ترجمه وأعده للعربية د. يحيى الأحمدى بنفس الإسم) .

على أن الدراسات قد أوضحت وجود علاقة دالة بين ميول الأفراد المهنية العامة وميولهم المهنية المحددة (هولاند ١٩٧٥) ، لكن الميول المحددة هي أكثر تنبؤاً بالمهن التى سيلتحق بها الأفراد عن الميول العامة (جيد وسوليا ١٩٧٥) .

٣- سمات الشخصية

هناك عدد من النقاط المرتبطة بعلاقة سمات الشخصية بالتفضيلات المهنية للأفراد يمكن الإشارة اليها . فكثيراً ما يفشل بعض الأفراد فى النجاح فى المهنة التى يختارها ، وكثيراً ما يرفض فرد ما إختيار مهنة بعينها رغم إمتلاكه لقدرات المؤهلة للنجاح فيها ، بسبب سوء تكيفه الشخصى مع المهنة أو لعدم توافر السمات الشخصية التى تتطلبها تلك المهنة كسمة الثبات الإنفعالى المتطلبة للنجاح فى المهن القيادية ، وسمة الإنطواء المتطلبة فى

المهن التخطيطية ، وسمة الإنبساط المتطلبة للنجاح في المهن التنفيذية ... إلى غير ذلك من السمات المتطلبة في مهن بعينها . ولقد حاولت دراسات عديدة أن تكشف عن عوامل الشخصية التي تميز الأفراد الذين يختارون مهناً محددة فقام الباحث بيجال Bigal بدراسة قارن فيها بين الطلاب المبتكرين في الرياضيات والطلاب المبتكرين في الأعمال الكتابية ، ووجد أن سمات الشخصية المميزة للمبتكرين في الرياضيات هي الثبات والعزلة (الإنطواء) والعقلانية على عكس المبتكرين في الأعمال الكتابية الذين تميزوا بالتمرد والرفض وإستخدام ميكانيزم الدفاع المسمى " الإسقاط " . كما حاولت دراسات أخرى أن تتناول متغيرات إنفعالية أو مزاجية والربط بينهما وبين التفضيلات المهنية ، كمتغيرات دافعية الإنجاز والميل للمخاطرة، والقيم ، وأنماط الشخصية ... وغيرها.

وقد ظهرت في علم النفس المهني نظريات للتفضيل المهني مستندة إلى منحى التفضيل المهني كحدث ، وأهم تلك النظريات هي نظرية هولاند للتفضيل المهني ، التي تقوم على إفتراض مؤداه أن " الأشخاص ذوى الأنماط المتشابهة من الشخصية يميلون إلى التجمع في مهن معينة " ، وأن هناك ستة أنماط أساسية للشخصية يقابلها ستة بيئات مهنية متوافقة معها ، وهذه الأنماط الشخصية هي : النمط الواقعي (العلمي) - النمط الفكرى (العلمي) - النمط الإجتماعي - النمط التقليدى (الكتابى) - النمط المغامر - النمط الفني . فعلى سبيل المثال ، فإن أصحاب النمط الإجتماعي لديهم مستوى عال من المهارات اللفظية ومهارات إقامة علاقات مع الآخرين ، ويفضلون العمل في المهن التي تتميز بالتفاعل الإجتماعي كمهن التدريس والعلاج النفسي وإدارة المعسكرات والباحثين الإجتماعي والعلاقة العامة والتوجيه والإرشاد النفسي والسياحة والفنادق وغيرها .

على أننا يجب أن نشير إلى أنه داخل كل بيئة مهنية مقابلة لكل نمط شخصية ، توجد مستويات للمهن . فهناك مهن ذات مستوى مرتفع وأخرى ذات مستوى منخفض في نفس البيئة المقابلة للنمط الشخصي المشار إليه . وقد أشار هولاند إلى أن عملية اختيار المهنة لدى الفرد يحكمها - طبقا لنظريته - ميكانزمان :

أولهما ، أن الأشخاص الذين يختارون المجالات المهنية يدركون أنها مشابهة لنمط شخصيتهم السائد .

ثانيهما ، أن اختيار مستوى المهنة داخل المجال المهني يتم على أساس تقييم الشخص لذاته ولقدراته الفعلية .

ثانيا : التفضيل المهني كعملية

يستند هذا المنحى الذي يتعامل مع التفضيل المهني كعملية ، إلى افتراض مؤداه أن عملية النمو المهني عملية مستمرة وممتدة طوال الوقت ، وأن التغيرات في النمو المهني تحدث قبل وأثناء بعد عملية الإختيار بدليل تغير اختيارات الأفراد وتفضيلاتهم بعد فترة من الإلتحاق بمهنة معينة . ويرى هذا المنحى أنه على الرغم من أن التفضيلات المهنية يبدو ظاهراً أنها تتحدد في لحظة حاسمة أو عند نقطة حرجة من الإختيار إلا أن هذا الإختيار أو التفضيل يخضع لتغيرات عديدة طوال مراحل النمو المهني تؤثر في إتخاذ القرار لحظة صنعه . وعلى هذا فإن هذا المنحى يرى أن دراسة مراحل النمو التي يمر بها الفرد والمهام التي لابد للفرد من إنجازها في كل مرحلة هو أمر حيوي بالنسبة للنظريات التي تتصدى لدراسة التفضيل المهني ، ذلك أن الدرجة التي ينجز بها الفرد مهام النمو في كل مرحلة تؤثر في أسلوب تكيفه المهني مع تلك المرحلة والمراحل التالية لها . ومن النظريات التي تعاملت مع التفضيل المهني كعملية ، نظرية سوبر Suppar وتسمى أيضاً

نظرية مفهوم الذات المهني ، وهي أكثر نظريات النمو المهني تطوراً وأكثرها إثارة للجدل أيضاً . وقد ركز سوبر في نظرية على أهمية مفهوم الفرد عن ذاته ، أى الطريقة التى ينظر بها الأفراد إلى أنفسهم ، تلك الطريقة التى تتغير وتتطور عبر مراحل النمو كنتيجه للخبرات التى يمر بها الفرد . وعندما يصبح مفهوم الفرد عن ذاته فى أقصى درجات التمايز فإن أحد أوجه هذا المفهوم – وهو مفهوم الذات المهنية – يصبح حاسماً فى عملية اختيار أو تفضيل المهنة ، حيث يعرف مفهوم الذات المهنية بأنه " نظرة الفرد لنفسه فى علاقتها فى عالم المهنة " .

وقد وجد بروفى (١٩٥٩) أن الرضا عن المهنة يزداد لدى الفرد كلما إزدادت درجة التطابق بين مفهوم الذات ومفهوم المهنة . كما أشار كورمان (١٩٦٩) فى هذا الصدد إلى أنه كلما كان لدى الفرد مستوى عال من تقدير الذات ، كلما كان أكثر إحتمالاً لأن يحقق ذاته فى تفضيلاته المهنية . وقد قسم سوبر النمو المهنى فى نظرية إلى خمس مراحل تغطى المدى الكلى لحياة الفرد . حيث ترتبط بكل مرحلة المهام النهائية الخاصة بها ، وهذه المراحل هى :

* مرحلة التطور ، وتشمل مرحلتى الطفولة والمراهقة المبكرة (من عمر صفر إلى عمر ١٢ عاماً) والمهام النمائية فيها هى تطوير مفهوم الطفل عن ذاته وتكوين إتجاهات مبدئية نحو المهن المختلفة .

* مرحلة الإستكشاف : وتبدأ فى سن المراهقة وتنتهى فى مرحلة الرشد المبكر (عمر ١٧ عاماً تقريباً) وفيها يحاول المراهق أن ينتقل من التفضيلات المهنية المترددة إلى محاولة تحقيق هذه التفضيلات التى – وحتى هذه المرحلة – يسلم بها نسبياً ويرضى عنها إلى حد ما . ومن مهام تلك

المرحلة أن يبلور المراهق إختياراته ويحددها فى صورة مهن يختارها ويبدأ فى تحقيقها ، ويفترض أن سلوك الأستكشاف يسهل مهمام تلك المرحلة .

* مرحلة الأستقرار : وتبدأ من الرشد المبكر وحتى منتصف العمر (سن الأربعين تقريباً) ، ويعمل فيها الفرد ما أمكن على جعل اختياراته مستقرة ، ويبذل الجهد فى سبيل التقدم فى المهنة التي اختارها .

* مرحلة الدفاع : وهى تمتد من منتصف العمر إلى سن الستين تقريباً ، وفيها يتشبث الفرد بالمكاسب التى حققها فى مهنته ، ويبدأ فى الإستعداد للتقاعد .

* مرحلة الإنحدار : وهى تلى الستين ، ويميزها البطيء المهنى العام والتحرر من عالم المهنة تدريجياً .

التفضيل المهنى والنضج

يمكن تعريف النضج المهنى بأنه " أقصى درجة من التقدم يحرزها الفرد فى نموه المهنى فى مرحلة معينة من مراحل النمو مقارنة بأقرانه " . والأفراد الذين يكونون أكثر نضجاً مهنياً فى مرحلة ما يكونون أكثر نجاحاً فى تفضيلاتهم فى تلك المرحلة والمراحل التى تليها ، ونحن نعتقد أن النضج المهنى يحدث فى مرحلتى الإستكشاف والإستقرار فقط اللتان يقابلهما من مراحل التعليم المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية ، فإذا ما توفر للطلاب فى هاتين المرحلتين شكل من أشكال المعرفة المهنية التى يمكن أن تتضمن فى منهج مستقل أو في موضوع ضمن منهج ، فإننا نتوقع أن يحدث قدر عال من النضج المهنى لدى الطلاب يعينهم على التوافق والتكيف مع مراحل نموهم المهنى وبالتالى مع تفضيلاتهم المهنية ، ويمكن أن يعزز ذلك توافر مقاييس لسلوك الإستكشاف والإستقرار المهنى يمكن الإستعانة بها فى تحديد درجة النمو المهنى للفراد ، والتنبؤ بالنجاح فى مهن المستقبل .

الفتاه والمهنة

على الرغم من أن هناك مسلمة تقول بأن نظريات علم النفس المهنى ممكنة التطبيق على كلا الجنسين ، إلا إننا – ومن خلال الإطلاع على الدراسات التى صاحبت ظهور تلك النظريات – نعتقد أن معظم النتائج التى بنيت عليها هذه النظريات قد أخذت من عينات بحثية من الذكور – وبإستثناءات قليلة – ربما إستناداً إلى أن المهنة تحتل لدى الرجال مكانة أهم كثيراً مما تحتله لدى الإناث ، حيث موضوعات كتكوين لأسرة ، والأمومة ، وتربية الأطفال ربما تكون أكثر أهمية لدى الإناث .

غير أن التساؤل عما اذا كانت النظريات المتاحة مناسبة لفهم عملية النمو المهنى لدى الإناث ، يتزايد فى ظل التغيرات الثقافية والحضارية التى نالت من مفهوم عمل المرأة وخروجها وتزايد فرصها للعمل فى المجالات التى كانت حكراً على الرجال من قبل .

لقد تضاعف مرات عديدة عدد النساء اللاتى إلتحقن بوظائف حكومية أو خاصة فى الاربعين عاماً الآخيرة ، وإستقراء الواقع المعاش الآن يؤكد أن تلك الأعداد فى تزايد مضطرد ، بسبب بعض المتغيرات التى واكبت الأحداث فى المرحلة السابقة من تاريخ مجتمعنا ، والتى يمكن أن نرصدها فيما يلى :

* تزايد عدد السكان بوجه عام ، مما إستتبع زيادة عدد النساء ، ودفع إلى التفكير فى أن التحويل تلك الطاقة من قوة معطلة إلى قوة منتجه سيعود بالنفع على كل من المرأة والمجتمع .

* إقرار معظم البلدان لمبدأ مجانية التعليم وتطور الوعى الإعلامى بضرورة خفض نسبة الأمية ، دفع بأعداد كبيرة من الفتيات إلى المدارس وهذا لم يكن يحدث من قبل .

* تطور نظرة الأباء إلى تعليم الفتاه نتيجة إنتشار وسائل الإعلام وعرض نماذج للمجالات التى نحجت المرأة فى إقتحامها بنفس القدر الذى نجح به الرجل ، مع ظهور الدعوة لتحرير المرأة والتى لاقت رواجاً خصوصاً فى الدول النامية .

* الغلاء المعيشى الذى أصاب المجتمعات النامية نتيجة الفروق بين الدخول المحدودة والأسعار المتزايدة ، مما دفع بالرجل إلى قبول عمل المرأة لمشاركته الأعباء المادية للمعيشة .

* إنتشار دور الحضانة ، وإرتفاع مستوى الرعاية للأبناء مما ذلل بعض العقبات التى كانت تحول دون إلتحاق المرأة بالعمل من قبل .

* إصرار المرأة على العمل حرصاً على المكاسب الأدبية التى تعتقد أنها حققتها بخروجها للعمل ، وحرصها على تأكيد فكرة " المساواة بالرجل فى المجالات المختلفة ومنها المجالات المهنية.

وبرغم أن المرأة مازالت – مع إستثناءات قليلة – تعمل فى مهن خاصة بالإناث نسبياً فى أعمال السكرترية والتمريض والتدريس فى الحضانة والإبتدائى والمهمن الكتابية بصفة عامة ، إلا أن هناك حراك واضح تجاه مجالات عمل الذكور ، كالطب والمحاماه والهندسة والتدريس الثانوى والجامعى . ومع ذلك فإن العالم شيلدون (١٩٧٦) يقرر أن الأمور المرتبطة بالدور التقليدى للجنس – كالزواج وتكوين أسرة وتربية الأطفال – بالإضافة إلى الفروق بين الجنسين فى السلوكيات الإجتماعية المرتبطة بدور الجنس ، مازال لها تأثير لا يمكن تجاهله على النمو المهنى والإختيارات المهنية لدى الإناث ، غير أن الإجابة على التساؤل المتعلق بمدى مناسبة نظريات النمو المهنى للتطبيق لدى الإناث يمكن أن تتحدد فى ضوء ما أسفرت عنه بعض الدراسات الطريفة فى هذا المجال :

* ففى دراسة قام بها بارنت (١٩٧٥) ، عن التفضيلات للمهنية لدى المراهقين والمراهقات بين سن ٩ ، ١٧ عاما ، توصل إلى أن المهن ذات المستوى العالى أكثر تفضيلا لدى المراهقين ، بينما هى مرفوضة من المراهقات فى كل المستويات العمرية ، مما يعد أشارة واضحة للفروق بين الجنسين فى تطور النمو المهنى والتفضيلات المهنية المترتبة عليه . كما وجد بارنت فروقا فى الإتجاه نحو العمل المهنى لدى الإناث بصفة عامة ، مما دفعه إلى تقسيم النساء إلى ثلاث فئات حسب إتجاهن نحو العمل :

أ – نساء لديهن إتجاه نحو العمل المنزلى مع ميل قليل نحو العمل المهنى .

ب – نساء لديهن إتجاه متوازن نحو كل من العمل المنزلي والعمل المهنى.

جـ – نساء لديهن إتجاه نحو العمل المهنى مع ميل قليل إلى العمل المنزلى .

كما أمكنه تقسيم إتجاه النساء نحو العمل المهنى إلى نوعين : إتجاه نحو المهن التقليدية للنساء ، وإتجاه نحو المهن التقليدية للذكور .

* وفى الدراسة التى قام بها باترسون (١٩٧٣) ، وجد أن هناك نقطتى هوية حاسمتين بالنسبة للفتاة المراهقة ، احداهما مرتبطة بالإختيار المهنى يكون أكثر سيادة فى مرحلة الطفولة ، نظرا لتحرر الفتاة فى هذه المرحلة نسبيا من ضغوط دور الجنس التقليدى ، إلا أن هذه الضغوط تبرز وتتجسد فى مرحلة المراهقة ، حيث تصبح الفتاة أكثر إهتماما بذاتها الجسمية ومدى جاذبيتها للجنس الآخر ، مما يجعل دور الجنس التقليدى أكثر سيادة فى هذه المرحلة عن الدور المهنى .

* وفى الدراسة التى أجراها هورز (١٩٧٢) ، توصل إلى نتيجة خطيرة مؤداها أن كثيرا من المراهقات قد تميزن بما أسماه " الدافع لتجنب النجاح "،

حيث ينظرن إلى المستوى العالي من الإنجاز على أنه يتعارض مع دورهن التقليدى الذى ينتظرهن كإناث ، مما يجعلهن يتحاشين التفوق فى الدراسة أو تحقيق مستوى عال من التحصيل .

* وفى دراسة قام بها استينمان (١٩٦٤) ، انتهى إلى أن النساء يدركن أن الرجال يتوقعون ، بل ويفضلون ، النساء ذوات المستوى المنخفض من الإنجاز والتحصيل مقارنة بهم .

* كما توصل هاولى (١٩٧١) إلى نفس النتيجة التى توصل إليها استينمان ، وأضاف إليها أن إدراك النساء لهذا الإتجاه لدى الذكور هو أحد العوامل الحاسمة فى الإختيار المهنى عند الإناث .

* وأيضا فى الدراسة التى أجراها لوكسلى ودوفان (١٩٧٩) ، حيث وجدا أن البنات يملن إلى اختيارات تعليمية ووظيفية متواضعة وغير ملائمة، كما أن تقديرهن لذواتهن المهنية أقل من تقدير البنين .

أن مثل هذه الدراسات وغيرها تدفعنا إلى اعتبار عدم ملاءمة النظريات المهنية التى تفسر التفضيلات المهنية للأفراد ، لتفسير النمو المهنى وتفضيلاته لدى الإناث . كما أنها تنبه إلى أن اتجاهات الذكور نحو عمل المرأة يمثل مصدرا من مصادر الصراع الذى تعيشة الفتاة فى مرحلة المراهقة ومعاناة أزمة الهوية (وهى أيضا مرحلة استكشاف الإختيارات المهنية) . ولعل هناك من يرى أن اتجاهات الرجال نحو عمل المرأة قد تغيرت إلى الموافقة على عمل المرأة وتقبله فى السنوات الأخيرة ، الا أن هذا الرأى يجب أن ينظر إليه بحذر فى ضوء ما توصلت اليه دراسة كوماروفسكى (١٩٧٣) من أن كثيرا من الطلاب فى الجامعات يعانون من القلق والتهديد إذا كان لهم زميلات فى نفس التخصص أعلى فى دافعية الإنجاز وأكثر احتمالا للتفوق عليهم .

كما يمكن أن نستنتج من الدراسات السابقة أن الفتاة أكثر وقوعا تحت الضغوط أثناء مراحل النمو المهنى أو إتخاذ القرار المهنى من الفتى ، فهى بالإضافة إلى مرورها مثله بمرحلة المراهقة وتحديد الهوية ، ومرحلة الإستكشاف المهنى ، فإنها تزيد عنه فى تعرضها لضغوط صراع دور الجنس التقليدى Sex - Role ، وضغوط إدراكها لإتجاهات الرجال السلبية نحو المرأة ذات المستوى المرتفع معنياً أو تحصيلياً . ولنا رأى فى هذه النقطة جدير بالإعتبار ، حيث نعتقد أن الصراع بين الدور المهنى والدور التقليدى للجنس لدى الفتاة ، يحسم مبكراً لصالح الدور المهنى مع إرجاء الدور التقليدى للجنس إلى حين إلتقائها بزوج المستقبل ، فإذا حدث أنه كان قادراً على تحقيق طموحاتها والمستوى المعيشى المرتفع الذى تتمناه ، بالإضافة إلى تحقيق ذاتها بإرتباطها بزوج ذى مكانة مثله ، فإنها تغلب الدور التقليدى للجنس عن الدور المهنى ، أما إذا كان عادياً متواضع الإمكانيات غير قادر ولايتوقع أن يحقق لها طموحاتها فإنها تظل مستمسكه بالدور المهنى ، لتحقيق ذاتها بعيداً عنه ، ناهيك عن التشدق بالقول بانها تعمل لمساعدة زوجها فى أعباء المعيشة ، ذلك التبرير الذى تختلقه معظم الفتيات حجباً لشعورها بأن زواجها من شخص لا يحقق لها طموحاتها المادية والإجتماعية يجعلها تبحث عن تأكيد لذاتها بعيداً عن الدور التقليدى للجنس .

ويؤكد وجهة النظر هذه ، ما توصلت إليه دراسات أنجريت (١٩٧٢) ، ويلفسون (١٩٧٦) من أن النساء يعانين من عدم الإستقرار المهنى ، وأنهن يظهرن تغيراً واضحاً فى دافعيتهن لمتابعة المهنة التى اخترنها ، حيث يعود عدم الإستقرار وتغير الدافعية لمتابعة المهنة إلى ظهور الزوج الملائم أو غير الملائم لتحقيق طموحات .

وأخيراً ، فإن الدراسات التى تناولت العوامل الشخصية فـى النمو المهنـى لدى المرأة ، قد أسفرت عـن نتـائج لا تقل طرافـة عن الدراسـات المرتبطـة بدور الجنس التقليدى ، فقد وجد سورنسـون (١٩٧٥) أن الفتيـات اللاتـــى يرفضن عالم المهنة ويفضلن الأدوار التقليدية للنساء ، هن أقل تكيفاً ولديهن درجة محدودة من نمو الشـخصية . فـى حيـن وجد هيلسـون (١٩٧٢) أن المرأة التى لديها إتجاه نحو العمل المهنى هى امرأة جادة وإستقلالية وواعيـة، وهى نتائج تختلف كثيراً عن نتائج الدراسات المبكـرة التـى أجريت للتعـرف على نفس العوامل ، حيث نتائج الدراسات القديمة عن المرأة التى لديها اتجـاه نحو العمـل المهنـى أنهـا امـرأة شـاذة ومنحرفـة أو " مسترجلة " ، فـى حين قدمتها الدراسات الأحدث فى صورة أكثر مرغوبية .

الإرشاد والتوجيه المهنى

تشير الإحصـاءات المحفوظـة لـدى العديـد مـن مراكـز التوجيـه والإرشـاد بالجامعـات الأجنبيـة ، إلـى أن المشـكلات المهنيـة هـى الأكـثر انتشـــار بيـن الطلاب ، سواء كانت هذه المشـكلات متعلقـة بالالتحـاق بتخصـص أو بمهنـة معينة نتيجة لتعدد التفضيلات المهنية ، أو متعلقة بالعجز عن الإختيار نتيجـة وجود ميول بالفعل لكنها ضعيفة نحو المهن موضوع ذلك الإختيار .

وقد أجريت محـاولات عديدة لتصنيف تلك المشـكلات ، لعل أظهرهـا هـو مشـروع كريسـتى (١٩٦٩) الشـامل للتصنيـــف ، والـــذى اســتند إلـــى الإستعدادات والميول لدى الأفرد ، وقسم المشـكلات المهنيـة إلـى فئـات عـدة شملت معظم المشكلات التى يعانيها الطلاب منها مشكلات التوافق ومشكلات التردد ومشـكلات نقـص الدافعيـة وغيرهـا ، إلا أنـه ظـل قـاصرا عـن فهـم الأسباب وراء مرور الفرد بمثل تلـك المشـكلات ، فبقـى مشـروعا للتصنيـف ليس إلا .

إننا نرى أن دراسة المشكلات المهنية التي يمر بها المراهقون يجب تعطي الأهمية للمرحلة النمائية التي تحدث عندها تلك المشكلات ، فعلى سبيل المثال ، فإن طالب المرحلة الثانوية الذى يختار مجالات مهنية متعارضة مع قدراته وميوله ، هو في الحقيقة يمر بمشكلات متوقعة لمن هم في مثل مرحلته ، ومناسبة لعمره ، في حين أن المشكلة ذاتها يجب أن ينظر إليها على أنها أكثر خطورة إذا ما مر بها طالب السنة النهائية في الجامعة . غير أننا نذكر أنه حتى في حالة النمو المهني السوي ، فإن هناك بعض الصعوبات المتوقعة ، والتي تتزامن مع انتقال الفرد من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد ، أو من أدواره كالطالب إلى أدوار أخرى متوقعة كعامل ، بل إن بعض الدراسات كدراسة مارسيا (١٩٧٥) تشير إلى أن الإنجاز الناجح وتحقيق الهوية بنجاح يتطلب بعض الصراع وبعض القلق .

وهكذا نجد أنفسنا ، سواء أمام المشكلات غير المتوقعة في المرحلة العمرية أو المهنية التي يمر بها الفرد ، أو المتوقعة ولكن بدرجة أكبر أو أعلى من العادية مطالبين بالتدخل لمساعدة المراهق على الخروج من أزمته وإيجاد حل لمشكلته المهنية ، وهذا هو صميم عمل الإرشاد والتوجيه المهني الذى والذى يقوم به المرشد أو الموجه المهني .

وينصب التوجيه المهني في مجمله على أبعاد رئيسة ثلاث :

تبصير الفرد بإمكانية وقدراته وسماته الشخصية وميوله المهنية ومهاراته اليدوية .

إطلاعه على عالم المهن وطبيعتها والمؤهلات المتطلبة للنجاح في كل مهنة من المهن .

شروط العمل فيها والدخل المتوقع منها ونظرة المجتمع إلى أصحاب هذه المهنة إلى غير ذلك .

Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

محاولة التوفيق بين ما يمتلكه ذلك الفرد وما تتطلبه تلك المهن .

وقد اعتاد الأفراد القيام بمثل هذا التوجيه اعتباطا ، بمساعدة الأب أو العم أو الخلل أو أحد أقارب الأسرة ، كما نرى أثناء كتابة استمارات مكتب التنسيق للإلتحاق بالكليات عقب ظهور نتيجة الثانوية العامة ، عندما يكون المراهق فى حيرة من أمره فى اختيار الكلية التى سيلتحق بها والتى سيترتب عليها نوع المهنة التى سيربط بها طوال حياته ، إلا أن مثل تلك الإجتهادات التطوعية قد تخطئ ، فتكلف الفرد سنوات من عمره ، وتكلف الدولة انفاقا على تعليم فرد ليس مؤهلا للإلتحاق بهذا النوع من التعليم ، سواء على المستوى القدراتى أو على المستوى الشخصى . فالتوجيه والإرشاد المهنى عملية فنية فى المقام الأول يقوم بها متخصصون مدربون على مساعدة الأفراد بالتوجيه الصحيح لعالم المهنة المناسبة .

ويجدر قبل أن نعرض لأنماط الإرشاد المهنى ، أن نقرر أنه ليس بكاف من وجهة نظرنا أن يقوم الموجه المهنى بعملية تقييم قدرات الفرد لمواءمتها مع المهنة المناسبة ، فالإنسان – وتبعاً لنظرية ثورنديك – يمتلك قدراً هائلاً من الإستجابات للمثير الواحد ، والتدريب يمكن أن يرفع قدر إستجابته بطريقة معينة لمثير ما ويخفض قدر إستجابة أخرى قد لا يرغب فيها لنفس المثير ، وعندما يشتمل عمل الموجه المهنى على الجانب الخلقى أكثر من الجانب الفنى ، يمكن أن يتم تحقيق قدر أكبر من الملائمة بين مهنة يفضلها الفرد وقدرات أو سمات قد يكون محدودة لديه لهذه المهنة ، سواء بالتدريب أو برفع الدافعية لديه ، أو بطرق أخرى يجيدها الموجه المهنى المخلص ، كبديل للأسلوب الروتينى فى عملية التوجيه . ويعزز هذا الرأى أن هناك من النماذج المتبعة فى التوجيه المهنى ما يمكن إعتبارها نماذج علاجية أكثر

منها نماذج مهنية . وقد قدم كل من موريل وفورست (١٩٧٠) أربعة أنماط أو نماذج مختلفة للإرشاد المهنى نوجزها فيما يلى :

النموذج الأول : وهو يركز على صنع أوإتخاذ القرار المهنى فقط ، فيبحث الموجه فى كيفية مساعدة المراهق على إتخاذ أحسن اختيار مناسب له، وفى هذا النموذج يفضل إستخدام اختبارات قياس الميول المهنية والإستعدادات والمعلومات المهنية .

النموذج الثانى : ويركز على صنع القرار بصفة عامة ، سواء القرار المهنى أو القرار الزواجى ، فيقوم الموجه بمساعدة المراهق على تعلم مهارات إتخاذ القرارات المناسبة للمرحلة النمائية إلى يمر بها ، أكثر من التركيز على صنع القرار المهنى فقط ، وذلك باعتبار أن النمو المهنى هو نتاج سلسة متصلة من الإختيارات .

النموذج الثالث : ويركز على عملية النمو المهنى ذاتها ، فيبحث الموجه عن العوامل التى يعتقد أنها تيسر عملية النمو المهنى ، ويساعد المراهق على التآلف مع المصادر التى تعينه على استكشاف أهدافه الحياتية ، ويشجعه على تكوين اتجاهات مدروسة نحو القرارات المهنية المناسبة لمرحلته العمرية ، وله كشخص يختلف عن الآخرين .

النموذج الرابع : ويكون التركيز فيه على تنمية القدرة على الضبط والتحكم ، والإستقلالية تجاه القرارات التى تواجه المراهقين ، والتبصير بكيفية تحقيق الذات فى عملية الإختيار أو التفضيل المهنى .

ويلاحظ أن لكل نموذج من النماذج السابقة إيجابيات ، وأن عامل الوقت المتوفر بين لجوء الفرد إلى الموجه المهنى والموعد المحدد لاتخاذ القرار المهنى هو الذى يحكم اختيار الموجه لأحد النماذج السابقة فى عملية الإرشاد المهنى . وهناك رأى يقول بأن أحسن هذه النماذج هو ما جمع بينها جميعا ،

وهذه مهمة الموجه الأخلاقية فى المقام الأول ، والتى تحتاج إلى قدر عال من التدريب والمهارة أكثر منها عملية إرتجالية .

وإذا قدر لأحد هذه النماذج أن تستخدم لتوجيه وإرشاد الإناث ، فإن الأمر يتطلب جهدا خاصا من الموجه ، لمقابلة تأثير نمطية دور الجنس الذى سبق أن تحدثنا عنه ، فيمكن له أن يستخدم برامج توجيه المراهقات ، وتشجيعهن على إستكشاف المهن غير التقليدية للإناث ومساعدتهن على التفكير الواعى فى القيم والإتجاهات المرتبطة بدور العمل فى حياة المرأة . بإختصار فإن على الموجه أن يستخدم كل الوسائل الممكنة للتغلب على صراع الدور الذى تمر به الفتاة فى نموها المهنى .

وأخيراً ، فإننا مدركون تماما لعدم تقليدية دور الموجه المهنى فى المجتمعات النامية ، واعتبار الكثيرين له بأنه ترف لاتحتمله ميزانية كثير من أسر تلك المجتمعات ، لذا فإننا نقترح أن تتضمن مناهج الدراسة الثانوية (الصف الأول الثانوى تحديداً) مقرراً فى التوجيه المهنى ، يشتمل على موضوعات تتعلق بالتعريف بالمهن المختلفة ومتطلباتها ، كما يشتمل على اختبارات قياس القدرات والمهارات والميول والسمات ، على أن يقوم المعلمون بدور فاعل فى اخضاع المعرفة المتضمنة فى مثل هذا المقرر للتطبيق العملى ، مع ضرورة أن يشمل ملف الطالب فى مرحلة التعليم الإبتدائى والإعدادى على تقييم لتطور ميوله وقدراته ، وأن ينتقل معه من مرحلة إلى مرحلة ، بحيث يتمكن طالب المرحلة الثانوية من ان يستبصر ذاته " المهنية " وتطورها ، وأن يكتشف عوالم المهن قبل حلول اللحظة الحاسم التى يقرر فيها اختيارته وتفضيلاته .

أن قرار امتهان عمل ، وقرار الزواج ، هما أخطر قرارين يترتب عليهما توافق الفرد مع ذاته وإنعكاس هذا التوافق على علاقته بمجتمعه ، وعلينا أن

نوليهما الإهتمام الذى يستحقانه ضمن مناهجنا فى مراحل التعليم ، بدلا من تركهما نهبا لإجتهادات قد تصيب قليلا ، وقد تخطئ كثيرا فتحملنا وتحمل مجتمعنا ما لا طاقة له على احتماله .

الباب الثاني

قضايا بحثية


Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

الفصل الأول

آرثر جنسين والنظرية الحربائية

منذ أشارت نتائج بعض الدراسات إلى انخفاض نسب ذكاء الاطفال والراشدين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادى منخفض ، بمقدار يتراوح فى المتوسط بين عشرين وثلاثين نقطة على محور نسبة الذكاء عن أولئك الذين يعيشون فى بيئات متوسطة أو مرتفعة المستوى الأقتصادى (تيلر Tylr ١٩٥٦) ، والبحوث تتوالى عن مدى تأثر كلا من الذكاء والقدرات العقلية بكل من الوراثة والبيئة . ولقد توصلت هذه البحوث في هذا الصدد إلى نتائج جد متباينة ، إلى الحد الذى انقسم فيه الباحثون – تجاه هذه القضية – إلى مؤيدين ومعارضين .

وقد استند مؤيدو تأثير الوراثة على القدرات العقلية إلى وجود الارتباطات المتسقة بين بعض الانماط الوراثية وأنماط الأداء على الاختبارات العقلية ، كما في حالة زملة أعراض تيرنر Turner's Syndrome ، حيث يميل غياب الكروموسوم x أو y الارتباط بمستوى أعلى فى القدرات اللفظية ، وبمستوى أقل من المتوسط فى القدرات المكانية ، وكما فى حالة زملة أعراض دوان Down"s Syndrome ، حيث ترتبط الزيادة فى كروموسوم معين بالتخلف العقلى المتوسط (لندا دافيدوف ١٩٨٣) ، بالإضافة إلى الدراسات التى أجريت على التوائم المتماثلة والأخوية ودراسات العائلات Family Stdies .

أما مؤيدو تأثير البيئة على القدرات العقلية ، فقد استندوا إلى نتائج برامج التعليم المبكر للاطفال منخفضى الذكاء ، حيث حقق هؤلاء الاطفال زيادة مثيرة للإعجاب فى أدائهم على اختبارات الذكاء بعد خضوعهم لهذه البرامج

منذ ولادتهم ، وذلك مقارنة بأقرانهم من نفس مستوى الذكاء الذين لم يخضعوا لنفس البرنامج (هيبر وجاربر Heber & Garber) ، بالإضافة إلى الدراسات التتبعية للأطفال في سن المدرسة ، والتي تشير إلى أن مثل هذا البرامج تحقق زيادة دائمة في نسبة الذكاء بمعدل عشر نقاط أو أكثر (هيس Hess ١٩٧٦) .

لقداستمر هذا الجدل طيلة نصف قرن أو يزيد ، لكنه شدته تزايدات كثيراً لدى ظهور مقالة آرثر جنسن Arthur Jensen (١٩٦٩) التي تساءل فيها عن مدى إمكانية رفع نسبة الذكاء والتحصيل المدرسي لدى مجموعة معينة من الأطفال ، والتي أوضح فيها أن تقييم نتائج البرامج التعويضية المعدة لمساعدة الأطفال من الطبقات المنخفضة اقتصادياً وثقافيا قد أظهر فشل هذه البرامج في رفع مستوى هؤلاء الأطفال عقلياً وتحصيلياً . وأشار في هذه المقالة – من خلال البيانات التي ناقشها – إلى أن ٨٠ ٪ من الفروق في درجات الذكاء بين الأفراد تعود إلى عوامل وراثية ، حين لا تساهم العوامل البيئية بأكثر من ٢٠ ٪ في أحداثها .

ثم اتبع جنسين هذه المقالة بسلسة من الدراسات والبحوث التي بلورت فكرته عن المستويين العقليين (والتي أشير إليها بعد ذلك باسم نظرية المستويين العقليين Level I \ II ، حيث يشير المستوى الأول من القدرات العقلية إلى القدرات الإرتباطية Associative Abilities وتتجلى بوضوح في التعلم الاستظهارى (الصم) Rote Learning والذاكرة قصيرة المدى Short - term Memory ويشير المستوى الثاني الي القدرات المعرفية Cognitive Abilities ، التي تتضمن المعالجة الذهنية للمدخلات Input Manipulation ، والتحويلات Teansformation ، والتجريد Abstraction وحل المشكلات Problem Solving وغيرها .

لقد أشار جنسن إلى أن نظريته قد استنبطت أساساً لتفسير العلاقات بين قدرات المستوى الأول (LI) وقدرات المستوى الثانى (LII) والمستوى الاجتماعى الاقتصادى (SES) ، وتوصل فى دراساته العديدة إلى أن المجموعات مرتفعة ومنخفضة المستوى الإجتماعى - الاقتصادى ، تختلف بصورة جلية على اختبارات المستوى الثانى ، بينما تختلف قليلاً - أو لاتختلف على الاطلاق - على اختبارات المستوى الأول (جنسن ١٩٦٨ ، ١٩٦٦ ، ١٩٧٣ ، ١٩٧٤ ، ١٩٨٠ ، جنسن وفيجوروا Figueroa ١٩٧٥ ، جنسن وفريدريكسن Frederiksen ١٩٧٣ ، جنسن وانيوى Inouye ١٩٨٠، فيرنون Vernon ١٩٨١ ...)

إن هذا الافتراض الرئيسى الذى أبدته دراسات جنسن وزملاؤه ، يعنى - ببساطة - أن قدرات المستوى الثانى (المعرفى) تعد حكراً على الأفراد ذوى المستوى الاجتماعى الاقصادى المرتفع ، بينما تُعد قدرات المستوى الأول (الارتباطى) قدَراً على الأفراد ذوى المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض ، بالإضافة إلى أن قدرات المستوى الأول موجودة بالضرورة أيضاً لدى أفراد المستوى الاجتماعى الاقتصادى المرتفع ، بحكم كونها أساساً للقدرات المعرفية (المستوى الثانى) .

إلا أن جنسن (١٩٧٣) قد أشار إلى أنه " بينما تأيدت طبيعة العلاقات بين المستوى الاجتماعى الاقتصادى ، وقدرات المستويين الأول والثانى ، فإن عمومية هذه العلاقات لم تتأكد بعد ، ومن الضرورى دراستها فى العديد من المجتمعات المختلفة .

وهنا تتجلى مشكلة بحثية تتمثل فى أن الفرض الرئيسى فى نظرية جنسن ، المرتبط بعلاقة المستوى الاجتماعى الاقتصادى بقدرات المستويين الارتباطى والمعرفى ، والذى تأكد فى دراسات عديدة يلفت النظر - إذا صح - إلى

خطورة الإعتماد على النجاح فى الامتحانات المدرسية فى التوجيه التعليمى والمهنى ، حيث يعتمد معظمها على التذكر الصمّ والحفظ والاسترجاع ، وكلهما قدرات تنتمى إلى المستوى العقلى الأول فى نظرية جنسن (القدرات الارتباطية) ، مما يحرم التخصصات الدراسية والمهنية من الاستفادة من أصحاب القدرات المتخصصة العليا ، التى تنتمى إلى المستوى الثانى (القدرات المعرفية) ، الذى لا يقيسه – على الأغلب – الاختبارات التحصيلية المدرسية . كما أن هذا الإفتراض – إن صح – فإنه يقضى على التفاؤل بما يمكن أن تحققه البرامج التربوية التعويضية أو العلاجية ، التى تقدم لأولئك الأفراد المحرومين ثقافياً أو المعاقين عقلياً (عبد المجيد نشواتى ١٩٨٥) .

كما أنه لا يمكن أن تخفى تلك النتائج الاجتماعية الخطيرة التى يمكن أن تترتب على مثل هذا الافتراض الذى أكدته بعض الدراسات الغربية ، من حيث اقتصار القدرات العقلية كالتفكير المجرد وادراك العلاقات والإنتاج الإبتكارى وحل المشكلات على أولئك المنتمين إلى المستويات الاجتماعية الاقتصادية المرتفعة (هورن وستانكوف Horn & Stankov ١٩٨٢) .

كما أن ما توصل إليه جنسن من تأكيد لإفتراض فرعى فى نظريته ، يتعلق بإعتماد قدرات المستوى الثانى Level II على قدرات المستوى الأول Level I ، يمكن أن يثير مشكلة فرعية ، حيث لا يتفق هذا الفرض مع التقسيم الحاد الذى قدمه العالم جليفورد Guilford (١٩٦٧) فى نموذجه للتنظيم العقلى (SOI) بين العمليات العقلية الخمسة المتضمنة فى النموذج ، وهى التعرف والتذكر والإنتاج التقاربى والانتاج التباعدى والتقويم ، وحيث ذكر جيلفورد أن الارتباطات التى وجدها بين العمليات الخمسة غير كافية للقول بوجود اعتماد أو ترابط فيما بينها ، فى حين أن فرض جنسن يتفق مع

نتائج دراسة سابقة للمؤلف(أنور رياض ، يحيى الأحمدى ١٩٨٧) ، من حيث شيوع عامل التذكر فى كل العمليات العقلية عند جيلفورد .

ان أهمية المشكلة التي نناقشها هنا تستمد أهميتها من أهمية الفروض التى طرحها جنسن فى نظريته ، والتى تواترت الأدلة التجريبية على صحتها ، بينما لم تتأكد بعد عموميتها فى المجتمعات المختلفة . كذلك فإن الإنتقادات التى وجهت إلى هذه النظرية قد بلغت قدراً كبيراً ، إلى الحد الذى يمكن القول معه بأن هذه النظرية هى أحد أكثر النظريات السيكلوجية إثارة للجدل والتناظر بين الباحثين نظرياً وتجريبياً ، نظراً لغرابة ما انتهت إليه من افتراضات مؤيدة ، تتعلق بعلاقة المستويين العقليين بالمستوى الاجتماعى الاقتصادى . وقد اعترف جنسن نفسه (١٩٧٥) بغرابة افتراضاته ، إلا أنه استشهد بنظرية فيلسوف العلم إمرى لاكاتوس Imre Lakatos (١٩٧٠) التى بناها على الفكرة الرئيسية القائلة : " بأن المحك الأوحد لتقييم بحوث النظريات ، هو ما إذا كان يمكن أن تتنبأ بحقائق جديدة أو غريبة ، تغاير التفسيرات المعروفة للحقائق الراسخة ، فإذا كانت هذه التنبؤات تتحدى التوقعات لدى العامة ، وتأيدت ، فما أكثر حُسن النظرية حينئذ " .

ويمكن لنا بعد مناقشة القضية أن نضيف دليلاً جديداً إلى الدلائل المتواترة على صحة فروض جنسن ، أو نقف برأي مخالف فى صف معارضى هذه النظرية ، إضافة إلى أن هذه النظرية لم تخضع من قبل للتحقق فى بيئات عربية ، على الرغم من انتشارها واختبارها على عينات أمريكية ومكسيكية وأوربية واسترالية وغيرها . ، وقد أوضح كل من جرين وروار Grean & Rohwer (١٩٧١) ، أن " علينا أن ننتظر دراسات أخرى ، كى نصل إلى استنتاجات تتعلق بملائمة النموذج الذى قدمه جنسن عن الفروق الممكنة بين

المستويات الاجتماعية – الاقتصادية ، في وظيفة أو أكثر من الوظائف العقلية .

لامندوحة إذن من محاولة التأكد من فرض جنسن الرئيسي في نظريته ، والخاص بعلاقة المستوى الاجتماعي الاقتصادي (SES) بقدرات المستوى الأول Level والمستوى الثانى Level II ، الذي قرر جنسن فيه (١٩٧٣) أن المجموعات مرتفعة المستوى الاجتماعي – الاقتصادى تختلف بصورة جلية على اختبارات المستوى الثانى ، عن المجموعات منخفضة المستوى الاجتماعي الاقتصادى ، بينما تختلف قليلاً أو لاتختلف على الإطلاق على اختبارات المستوى الأول .

وأيضاً محاولة التأكد من فرض جنسن الفرعي في نظريته ، والمتعلق بإعتماد قدرات المستوى الثانى على قدرات المستوى الأولى ، حيث ذكر جنسن (١٩٧٣) ، أن الارتباطات بين قدرات المستوى الأول وقدرات المستوى الثانى كانت أكبر في المجموعات مرتفعة أو متوسطة المستوى الأجتماعي والأقتصادى عنها في المجموعات منخفضة المستوى الإجتماعي الاقتصادى عنها في المجموعات منخفضة المستوى الاجتماعي الأقتصادى .

ولتيسير عملية المناقشة والدراسة يجدر أن نستعرض أولاً تلخيصاً لنظرية جنسين للمستويين العقليين :

أولاً : نظرية جنسن للمستويين العقليين

على الرغم أن مشكلة دور كل من الوراثة والبيئة في الذكاء والقدرات العقلية ، قد أثارت جدلاً مستمراً طيلة أكثر من نصف قرن ، إلا أن شدة هذا الجدل قد إزدادت عندما قدم آرثر جنسن (١٩٦٩) مقالته الشهيرة " How much can we boost IO and Scholastic attainment ? " ، والتي تساءل فيها عن إمكانية رفع مستوى درجات الذكاء والتحصل المدرسي لدى

مجموعات معينة من الأطفال . لقد انطلق جنسن فـى مقالتـه من تقييـم نتـائج البرامج التعويضية التى أعدت لمساعدة الأطفال المحرومين اقتصادياً وثقافياً، مبيناً فشلها وعدم جدواها فى رفع مستوى هؤلاء الأطفـال عقليـاً وتحصليـاً ، ومنتقداً الفكرة الأساسية التى تقوم عليهـا هـذه البـرامج ، والتـى مؤداهـا أن الفروق فى درجات الذكاء تعود إلى عوامـل بيئيـة بالدرجـة الأولـى ، وأشـار من خـلال البيانـات التـى ناقشـها إلـى أن ٨٠ ٪ مـن هذه الفـروق تعـود إلـى عوامـل وراثيـة ، فـى حيـن لاتسـاهم العوامـل البيئية بـأكثر مـن ٢٠ ٪ فـى احداثها . كما أشار جنسن إلى أن الحرمان البيئى الزائد قد يحول دون تحقيق الأطفال لإمكاناتهم الوراثية ، لكـن برنامجـاً تعليميـاً غنيـاً بـالمثيرات لا يدفـع هؤلاء الأطفال بالضرورة خارج نطاق امكاناتهم المحددة وراثياً .

وبناء على نتائج تقييم جنسن للبرامج التعويضية للأطفال من بيئات معينة ، وبنـاء علـى نتـائج دراسـاته الأخـرى فـى نفس المجـال (جنسـن ١٩٦١ ، ١٩٦٣ ، ١٩٦٨) ، قـدم جنسـن نظريتـه عـن المسـتويين العقليـيـن اسـتناداً لملاحظات ثلاثة أسفرت عنها بحوثه ودراساته (جنسن ١٩٨٩) :

١- أن الأطفـال مـن ذوى المسـتويات الاجتماعيـة الاقتصاديـة الفقـيرة (Poor SES) ، ولهـم نسـب ذكـاء أقـل مـن ٨٥ ، وتحصيلهـم الدراسـى منخفض، أدوا أداء عالياً دالاً عـن الأطفـال متوسـطى أو فـوق المتوسـط فـى المستوى الاجتماعى الاقتصادى ، لهم نفس نسب الذكاء (أقل من ٨٥) على مجموعة من المهام التجريبية للتعلم والتذكر .

٢- أن الإرتباط بين الأداء على مهام التعلم والتذكـر تلـك ونسـبة الذكـاء ، كـان أقـل بصـورة دالـة لـدى المجموعـات منخفضـة المسـتوى الاجتمـاعى الاقتصادى (وبصفة خاصة إذا كانوا من الزنوج) ، عنه لـدى المجموعـات

مرتفعة أو متوسطة المستوى الاجتماعي الاقتصادي (وبصفة خاصة إذا كانوا من البيض) .

٣- أن تشتت المقاييس في مهام التعلم البسيط والتذكر (مثلاً مقياس سعة الأرقام الأمامية) لدى المجموعات ذوى نسب الذكاء المنخفضة (٧٠ - ٩٠) ، كان أعلى منه لدى المجموعات مرتفعة نسب الذكاء (ما فوق ١١٠)، مما يعني أن درجة التشتت حول خط انحدار قدرات التعلم والتذكر على نسبة الذكاء ، تنقص تدريجياً كلما زادت نسبة الذكاء ، وهذا ماجعل جنسن يقترح فرضاً يقول بأن مستوى معين من قدرات التعلم والتذكر ، هو شرط ضروري - ولكن ليس كافياً - لنمو أو تطور مستوى معين من الذكاء (كما يقاس بنسبة الذكاء) .

لقد ميز جنسن في نظريته بين نوعين مختلفين من القدرات العقلية يقعان على طرفي متصل واحد ، إحداهما هي القدرات الإرتباطية " المستوى الأول " والثانية هي القدرات المعرفية أو المفاهيمية (المستوى الثاني) .

المستوى العقلي الأول Level I

ويشتمل على تسجيل المدخلات " المثيرات " وإندماجها ، وصياغة الترابطات ، حيث يوجد إتفاق كبير بين شكل المدخلات " المثيرات " وشكل المخرجات " الإستجابات " ، نتيجة لإنعدام أو قلة التحويلات التي تتم على المدخلات (جنسن ١٩٦٩) . وبمعنى آخر ، تشمل قدرة المستوى الأول أساساً ، سعة الإستقبال أو تسجيل المثيرات ، لتخزينها والتعرف عليها بعد ذلك ، أو إستدعائها بدرجة عالية من الدقة والصحة . ويمكن تمييز قدرات المستوى الأول بعدم وجود أو ندرة أى تحويلات أو معالجات ذهنية للمدخلات للوصول للمخرجات (جنسن ١٩٧٠) ، وتنعكس هذه القدرة في التعلم الصم Rote Learning وتعلم الأزواج المترابطة paired- Associate

Learning والإستدعاء الحر للقوائم غير المصنفة Free recall of uncategorized lists والتعلم الصم للسلاسل Rote Serial Learning . وتعد القدرة على إعادة ترديد سلسلة من الأرقام أو الحروف بعد سماعها أو رؤيتها ، خير معبر عن قدرات المستوى الأول . وقد ذكر جنسن (١٩٧٠) أن هذه القدرة تقاس بإختبار سعة الأرقام الأمامية Forword Digit Span (يمكن تطبيق كل إختبار من هذه الإختبارات بصورة سمعية ، يردد فيها الفاحص السلاسل ويكتبها المفحصون بعد سماعها ، أو بصورة بصرية يعرض فيها الفاحص بطاقات متتالية تمثل السلسلة ، ثم يكتبها المفحوص بعد رؤيتها) .

المستوى العقلي الثاني Level II

تتميز قدرات المستوى الثاني بالتحويلات والمعالجات الذهنية قبل صنع الإستجابة ، فهي تشمل التعقيد Elaboration والتفكير والتصنيف والتعميم والتجريد ، وتنعكس في إختبارات الذكاء العام التي لها تشبع عال بالعامل العام " g " . ومن الواضح أن مهام هذه القدرة تتطلب وجود قدرات المستوى الأول ، بينما العكس ليس صحيحاً . ويذكر جنسن (١٩٦٩) أن اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة (Raven's Progressive Matrices Test) هو خير ممثل لهذا المستوى من القدرات . كما يمكن أن تقاس بالجزء غير اللفظي من اختبار القدرات المعرفية Nonverpal Section of the Cognitive Abilities Test وبمقياس ستانفورد بينيه ، وإختبار لورج – ثورنديك للذكاء Lorg - Thorndike Intelligence Test ((المستوى السادس ، الصورة ب) Level VI form B) . وقد أشار لونجسترث Longstreth (١٩٧٨) إلا أن قدرة المستوى الأول ، L I تقاس غالباً بتعلم (إستدعاء) مواد جديدة بينما تقاس قدرة المستوى الثاني L II بإجراء العمليات على مواد متعلمة من

قبل . كما يذكر أن الثنائية بين المستويين ليست مطلقــة بحـال مـن الأوحـوال فيمكن لقدرات المستوى الثانى أن تنعكـس فـى تعلـم المـواد الجديـدة ، حسـب الطريقة التى تخزن بها هذه المواد ، فـإذا خزنـت بتسلسل صـم مثـلاً أو فـى شكل غير متقن ، ينطبق عليها قدرة المستوى الأول أما إذا خزنــت بتصنيـف أو فى شكل متقن بصورة أو بآخرى فينطبق عليها قدرة المستوى الثانى .

ان الفـارق بيـن قـدرات المسـتوى الأول والمسـتوى الثـانى فـى رأى جنسـن (١٩٧٠) لا يستند إلى صعوبة المهمة فى كل فقرة من فقرات الإختبـارات، بل ينصب أساساً على المهام المعرفية المتطلبة .

المستوى الاجتماعى الإقتصادى (Socioeconomic Status (SES

يعد المستوى الأجتماعى الأقتصادى من المتغيرات الهامة والأساسية ، التى لا تكاد تخلو منه دراســة نفسـية أو إجتماعيـة . وتختلـف هـذه الدراسـات فـى تنـاول متغير المسـتوى الأجتمـاعى الاقتصـادى حسـب هـدف الدراسـة التـى تسعى إلى تحقيقـة ، فقـد تتناولـه الدراسـات " بـالثبيت " ، لاسـتبعاد أثـره مـن الظاهرة المراد قياسها ، أو تتناوله فى علاقته بمتغير أو أخر مـن المتغيرات البحثية لمعرفة حجم تأثيره علـى المتغيرات موضـع الإهتمـام ، وقـد تتناولـه لدراسته (فى حد ذاته Per se) .

وقـد درجـت الدراسـات فـى تناولهـا لهـذا المتغيـر ، علـى جمـع المسـتوى الاجتمـاعى مـع المسـتوى الاقتصـادى ، حتـى أصبـح إقترانهمــا - إن جــاز التعبير - أمراً من أمور تداعى المعانى ، لا نذكر أحدهما إلا ونردفه بـالآخر (أحمد محمد عبد الخالق ١٩٨٠) .

لقـد خلـط جنسـن فـى كتاباتـه المبكـرة علاقـة مسـتويى نظريـة بالمســتوى الاجتمـاعى الاقتصــادى، بيــن مفهمــى المكانــة الإجتماعيــة (أو المســتوى الإجتماعى الإقتصادى) ، والعرقية أو السلاله Race ، ولكنه عاد فذكر أنــه

يحاول أن يتجنب إستخدام تعبيرات " إجتماعي " و " عرقي " كمترادفين .
حيث يذكر حنسن (١٩٧٥) أن نظرية المستويين الأول والثانى ، صيغت أساساً بلغة المستوى الاجتماعي الاقتصادى أكثر منها بلغة العرقية ، إلا أن العرقية والمستوى الاجتماعي الاقتصادى كانا مختلطين في الدراسات المبكرة ، لكن الدراسات الأحدث لجنسن (١٩٧٤ ب) أظهرت تأييداً للتاثيرات التى تم التنبؤ بها في النظرية ، بالنسبة للمجموعات منخفضى ومتوسطى ومرتفعى SES داخل المجموعات العرقية ، بنفس الدرجة التى تأيدت بها بين المجموعات العرقية ، مما دعا إلى إستقلال متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادى عن متغير العرقية بالنسبة لفروض النظرية .

وقد قام جنسن في دراساته بقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادى بإستخدام دليل المنزل Home Index وهو مقياس مكون من ٢٤ فقرة عن بيئة المنزل (جوغ Gough ١٩٤٩ ، ١٩٧١) ، يملأ بمعرفة أفراد العينة ، ويمدنا بدليل جيد عن المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادى ككل للبيئة الأسرية للمفحوص . وتقسم الفقرات إلى أربعة فئات : تعكس الفئة الأولى المستوى التعليمي للوالدين ، بينما تعكس.الفئة الثانية الممتلكات المادية في المنزل ، والفئة الثالثة تعكس مدى الإنخراط في الأنشطة الإجتماعية مع المرتبة المتوسطة أو فوق المتوسطة ، والفئة الآخيرة تتعلق بالإهتمامات الظاهره بالموسيقى وغيرها من الفنون . كما إستخدم جنسن في دراسة التاليه (١٩٧٥) دليل دنكن المعدل ١٩٦١ Modification of Duncan's 1961 SES ، الذى يصنف العينة على متصل من ٩ نقط (صفر ، ١ منخفض SES – ٢ ، ٣ ، ٤ ، أقل من المتوسط – ٥ ، ٦ ، ٧ ، فوق المتوسط – ٨ ، ٩ مرتفع SES) .

ولا تختلف أداة قياس المستوى الاجتماعي الإقتصادى عند جنسن على المقاييس الأخرى لهذا المتغير ، فمعظم مقاييس المستوى الاجتماعي الاقتصادى تشتمل على فقرات مستوى تعليم الوالدين ، ودخل الأسرة ، ومستوى الحى السكنى ، والأجهزة المستخدمة فى المنزل ، والاهتمامات الثقافية كالجرائد والمجلات والكتب وإرتياد المسارح والسينما وغيرها (أحمد خيرى حافظ ١٩٨٠) .

لقد قام آرثر جنسين بالعديد من الدراسات منذ عام ١٩٦١ وحتى منتصف الثمانينات حيث استمر حوالى عشر سنوات فى البحث فى المشكلات التقليدية للتعلم اللفظي ، وبخاصة التعلم الصم للسلاسل اللفظية ، قبل أن يتحول مع نهاية الستينات إلى دراساته فى علم النفس الفارق ، وبخاصة طبيعة وأسباب الفروق الفردية الثقافية والاجتماعية - الاقتصادية والعرقية فى الأداء المدرسى . بدأت نظرية المستويين العقليين فى الظهور مع نهاية السيتنات ، وتبلورت بوضوح في مقالته المعنونة " إلى أى مدى يمكن أن نرفع نسبة الذكاء والتحصيل المدرسى ؟ " والتى تقع فى ١٢٣ صفحة (١٩٦٩)، ثم توالت دراساته المنفردة أوالمشتركة مع آخرين ، والتى أيدت ما جاء فى نظريته ، كما توالت الدراسات التى تصدت لهذه النتائج وفندتها ، سواء من حيث التحيز فى اختيار العينات ، أو الغرضية فى إستخدام الأسلوب الاحصائى للمعالجات . وفيما يلى عرض لأهم الدراسات المرتبطة بنظرية جنسين للمستويين العقليين ، وبصفة خاصة بالفرض الرئيسى المتعلق بعلاقة المستويين العقليين بالمستوى الاجتماعى الاقتصادى :

فى عام ١٩٦٨ قام آرثر جنسن بدراسة عن علاقة بعض المتغيرات العقلية بالمكانة الاجتماعية والعرقية والوراثة ، وذلك على عينة من تلاميذ المدراس البيض (ن = ٢٩,٤) والزنوج (ن = ١٨٠٠) ، فطبق عليهم

مقياس ستانفورد – بينيه لتحديد نسبة الذكاء ، حيث أظهرت المجموعات فروقاً بلغت فى المتوسط ٢١ نقطة فى نسب الذكاء ، كما أظهرت نتائج تطبيق اختبار المفردات Vocabulary فروقاً أكبر ، وكان لهذا الاختبار أعلى أرتباط مع نسبة الذكاء ، حيث يعد أختبار المفردات مقياساً جيداً للمستوى الثانى ، وكان متوسط النسبة للدرجات على هذا الاختبار فى الاعمال المختلفة ، ٦٢ ٪ للبيض و ٢٠ ٪ للزنوج . كما تم تطبيق اختبار سعة الأرقام Digit span الذى يعد من أفضل مقاييس المستوى الأول ، وبلغ متوسط النسب المئوية لدراجات البيض ٥٠ ٪ وللزنزج ٤٦ ٪ .

وقد قام ديرننج K. P . Durning (١٩٨٦) بدراسة عن القدرة التذكرية والقدرة الحسابية لدى الملتحقين بمركز تدريب سلاح البحرية الأمريكية ، وتم تطبيق بطارية إختبارات الإنتقاء المقننة التى تشمل اختبارات التأهل للقوات المسلحة (AFOT) بالاضافة الى اختبار سعة التذكر السمعى الذى قام جنسن بتنقيحه ، على عينة من ٥٥٣٩ من المجندين ٠ بلغت أعمارهم بين ١٨ ، ٢٣ عاماً وبمتوسط سنوات تعليم ٢١,٩ عاماً). وقد أكدت الدراسة خمسة من الفروض المشتقة من نظرية جنس عند مستوى عال من الدلالة ، بينما رفضت الفرض المتعلق بعلاقة المستوى الأول – كما يقاس باختبار سعة الأرقام ، مع المستوى الثانى – كما يقاس باختبارات التأهيل للقوات المسلحة ومنها اختبارات ذكاء ، وقد بلغ الارتباط بين اختبارات المستويين لدى عينة الدراسة من منخفضى المستوى الاقتصادى الاجتماعى SES ٠,١٢ بينما بلغ لدى باقى العينة ٠,٤١ والفروق دالة عند مستوى ٠,٠١

فى عام ١٩٦٩ قام جويناغ B.J cuinagh. بدراسته التى حاول فيها اختبار ثلاثة تنبؤات رئيسية من نظرية جنسن ، فطبق اختبارى سعة الأرقام الأمامية والخلفية ومصفوقات رافن المتتابعة الملونة Ravens colored progressive

matrices على ثلاث عينات من تلاميذ الصف الثالث من الزنوج منخفضى SES (ن = ٨٤) والبيض متوسطى SES (ن= ٧٩) ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها :

- على الرغم من اختلاف مجموعتى منخفضى ومتوسطى SES بصورة دالة على اختبار المصفوفات التتابعة ، فانهما لم يختلفا اختلافاً دالاً على اختبار سعة الأرقام .

- بلغت الارتباطات بين اختبارى المصفوفات وسعة الأرقام ، بالنسبة للزنوج منخفضى SES٠,٢٩ وبالنسبة للبيض منخفضى SES ٠,١٣ وبالنسبة للبيض متوسطى SES ٠,٣٤

- لم يظهر الأطفال الزنوج منخفضو SES ومنخفضو نسبة الذكاء (ومخفضو الدرجات على اختبار سعة الأرقام) تحسناً دالاً على اختبار المصفوفات المتتابعة ، بعد خضوعهم لبرنامج تدريبى خاص بهذا النمط من المشكلات ، بينما أظهر أطفال الزنوج منخضو SES ومنخفضو نسبة الذكاء (ولكن مرتفعو الدرجات على اختبار سعة الأرقام) تحسناً ذا دلالة فى الأداء على اختبار المصفوفات بعد خضوعهم لنفس البرنامج .

وقد علق جنسن (١٩٦٩) على هذه النتائج بأنها هامة وذات صلة بأية صياغات تتعلق بنمطين مختلفين من أنماط التخلف العقلى فى عام ١٩٩٦ نشر لويد همفرى Lloyd Humphreysr وهانز بيتر داشلر Hans.P.DachIer دراسة بعنوان " نظرية جنسن للذكاء " استهدفت اختبار مدى عمومية نتائج جنسين ، فقاما بالحصول على نتائج من بنك معلومات مشروع تالنت TALENT تتعلق بدرجات ١١٧٤٣ تلميذاً من تلاميذ الصف التاسع على ٢٣ مقياساً للذكاء والتذكر والمستوى الاجتماعى الاقتصادى ، وتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات هى : مرتفعى الذكاء مرتفعى المستوى الاجتماعى

الاقتصادى (ن= ٤٩٧٧) ، مرتفعى الذكاء منخفضى المستوى الاجتماعى الاقتصادى (ن= ٩٣٩) ومنخفضى الذكاء مرتفعى المستوى الاجتماعى الاقتصادى (ن= ١٣٣٦) ، ومنخفضى الذكاء منخفضى المستوى الاجتماعى الاقتصادى (ن= ٤٤٩١). وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تقدم دليلاً ضعيفاً على صحة نتائج ، وأهم هذه النتائج :

١- أن الارتباط بين نسبة الذكاء والمستوى الاجتماعى الاقتصادى بلغ ٤, فقط ، وأن التفاعل بينهما كان أقل جداً مما قرره جنس فى دراساته .

٢- أن تأثير الذكاء على التذكر (التعلم الأصم) أكبر بنسبة ضئيلة فى مجموعتى المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض عنه بالنسبة لمجموعتى المستوى الاجتماعى الاقتصادى المرتفع ، وذلك على عكس ما توصل إليه جنس ، حيث كان التأثير أكبر فى مجموعات المستوى الاجتماعى الاقتصادى المرتفع عنه فى مجموعلت المستوى المنخفض .

وقد اخذت الدراسة المآخذ التالية على نتائج جنسن :

١- اختيار عينات دراساته من أطفال ما قبل المدرسة حيث يمثلون مدى ناقص من الذكاء ، وربما يتغير أثناء النمو ، وكان يجب مراعاة هذا طالما أنه يقدم نظرية عامة للذكاء .

٢- عدم تناسب أحجام عيناته مع أحجامها الأصلية فى المجتمعات التى تمثلها . وكان عليه استخدام وسائل تقدير الأوزان Weighting means لأحجام المجتمعات الأصلية .

٣- الضعف الميثودولوجى (المنهجى) الواضح والمتمثل فى استخدام تصميم تجريبى متعامد - زائف للتعامل مع متغيرات مرتبطة .

٤- للحصول على مجموعتى الذكاء المنخفض - مرتفعى ومنخفضى المستوى الاجتماعى الاقتصادى - اختار جنس عيناته من اطفال " الفئات

الخاصة " في المدارس العامة ، وهم ذوو صفات لا تصلح لمقارنتهم بـآخرين، بالاضافة إلى أنها عينات متحيزة .

وانتهت الدراسة إلى أن نتائج جنسن يمكن إهمالها ، إلى أن يظهر دليل جديد يتحاشى عيوب التصميم المنهجي واختيار العينات .

وفى نفس العام نشر أرثر جنسين مقالة للرد على دراسة همفرى وداشلر بعنوان Jenscns Theory of Intelligence : A Reply عرض فيها تفنيداً لما انتهت إليه دراستهما ، وأعاد التأكيد على أرائه السابقة ، ويمكن تلخيص وجهة نظره فى هذه الدراسة فيما يلى :

١- أخطأ همفرى وداشلر فى إعتبار أن نظرية " عامة " في الذكاء تعنى أنه يجب تعميمها على المجتمع الكلى ، فالنظرية العامة للذكاء لا يمكن أن تتضمن الخواص والصفات والتكرارات النسبية للطبقات الاجتماعية الاقتصادية العديدة فى المجتمع (لكن هذه تعد تنبوءات خاصة تشتق من النظرية ويتم التأكد منها بحثياً) ، وعلى هذا فإن الباحثين قد فشلا فى التمييز بين النظرية نفسها ، والمعلومات الاضافية المتطلبة لاشتقاق فروض خاصة من النظرية .

٢- إذا كان هدف الدراسة هو التأكد من صدق النظرية ، فإن أدوات القياس التى تستخدم لهذا الغرض ، لابد أن تتوافر فيها المواصفات التى قررها واضح النظرية ، وعليه فإن استخدام اختبارات مشروع ' تالنت ' ليس ملائما لهذا الغرض .

٣- صحيح أن النتائج الاحصائية المشتقة من تصميم متعامد - زائف (تمثيل متساو لمجموعات من الأفراد ليس لها تكرارات متساوية في المجتمع الأصلي) لا يسمح باستنتاجات تتفق مع ما يمكن أن نحصل عليه من المجتمع الكلى ، لكن هذا لم يكن هدف جنسن ، فقد قصد اختبار دلالة الفروق بين

مجموعات معينة مختارة ، وفى هذه الحالة فإن التصميم المتعامد الزائف ليس خطأ كما اشار همفرى وداشلر .

٤- أن استخدام أطفال منخفضى الذكاء من فئات خاصة حدث فى الدراسات القليلة الاولى (جنسن ١٩٦٢،٦١ ، رابير Rapier ١٩٨٦) ، أما الدراسات الأكثر حداثة فقد استخدمت عينات عشوائية من الاطفال مـن فئـات سوية فـى مدارس عامة ، وتوصلت لنفس النتائج الواردة فى النظرية .

وفى دراسة بعنوان " الفروق فى المستويات الاجتماعية الاقتصادية وأثرهـا على اختبارات التعليم والقدرة لدى السود " قدمها ريتشارد جرين R.B Green ووليام روار W .R Rohwer (١٩٧١) تم اختيار ٦٠ تلميذا بطريقة عشوائية من أصـل ١١٢ تلميذاً مـن الصـف الرابـع الابتدائـى فـى منطقـة متوسـطة ومنخفضة المستوى الاجتماعى الاقتصادى ، ثم صنفت العينـة باسـتخدام دليـل خصائص المستوى Index of status characteristics إلـى ثـلاث مجموعـات متسـاوية الحجـم وصفت بأنهـا منخفضـة ، وأقـل مـن المتوسـط ، ومتوسـطة المستوى الاجتماعى الاقتصادى . وطبق على المجموعـات الثلاثـة اختبـارات الترابط المتزاوجة Paired Associations – سـعة الأرقـام Digit Span – مصفوفات رافن المتتابعة الملونة Raven Colored progressive Matrices على اعتبار أن الاختبارين الأولين يمثلان المستوى الأول (التعلم) ، والثالث يمثل المستوى الثانى (القدرة) ، بالاضافة لتقديرات المدرسين للتلاميـذ علـى اختبـار سـتانفورد للتحصيـل SAT ،ونسـب الذكـاء علـى اختبـار لـورج – ثورنديك للذكاء L.T.I.T . استخدام تحليل التباين توصيل الباحثـا إلـى النتـائج التالية :

– وجود علاقة إيجابية قوية نسبياً بين SES ومقاييس التعلم المدرسى طويـل المدى بينما لا توجد علاقة بين SES ومقاييس التعلم قصير المدى .

- نتائج الدراسة الحالية متسقة تماماً مع النموذج الذى قدمه جنسن (١٩٦٩) ، وذلك فيما يتعلق بمصفوفات رافن ، واختبار لورج - ثورنديك واختبار الترابطات المتزاوجة ، وهذا يؤكد القول بأن هناك فروقاً كبيرة تتعلق بالمستوى الاجتماعي - الاقتصادى ، على المهام التى حددها جنسن بانها تمثل المستوى الثانى LII ، بينما هناك فروقاً يمكن تجاهلها negligible على المهام التى تمثل المستوى الأول LI ، وهذا يؤكد افتراض وجود متصل للقدرات يمتد من LI (القدرة على التعلم الترابطى) فى أحد طرفى المتصل، إلى LII (القدرة على التعليم المفاهيمى) على الطرف الأخر . شذ اختبار سعة الأرقام - فى نتائجه - عن هذا الاتساق ، فقد اعتبره جنسن مثالاً لمهام المستوى الأول LI وبالتالى لابد من وجود فروق قليلة جداً بين المجموعات على هذا الاختبار . حيث كان مرتبطاً مع SES أكثر من أى اختبار ، على الرغم من أن اختبار الترابطات المتزاوجة الذى يمثل نفس المستوى - طبقاً لجنسن - لم يظهر نفس الارتباط ، مما يمكن أن يفسر بلغة خصائص كلا الاختبارين ، فالمتزاوجات هى اشياء حقيقية تقدم من خلال أفلام متحركة ، بينما الأرقام هى رموز تقرأ جهاراً ، وهذا يجعل نوع الأداء المتطلب على كل منها مختلفاً تماماً .

- علينا أن ننتظر دراسات أخرى لنصل إلى استنتاجات نهائية فيما يتعلق بملاءمة النموذج الذى قدمه جنسن المتعلق بالفروق الممكنة بين المستويات الاجتماعية - الاقتصادية فى خصيصة أو أكثر من الوظائف العقلية .

وفى الدراسة التى اجرتها مارجريت باكمان Margaet E . Backman (١٩٧٢) عن أنماط القدرات العقلية ، العرقية ، الحالة الاجتماعية الاقتصادية ، الفروق بين الجنسين . وقامت بتحليل بيانات ٢٩٢٥ من طلاب الصف الثانى عشر ، الذين شاركوا فى مشروع TALENT عام ١٩٦٠ ثم خضعوا

لمسح بعدى عام ١٩٦٥ ، وكانوا موزعين كالتالى : ١٢٣٦ من اليهود البيض – ١٠٥١ من اليهود غير البيض – ٤٨٨ من الزنـوج – ١٥٠ من الشـرقيين اليابـانيين ، وقد أخـذت درجـاتهم علـى ستين اختبـاراً للمعلومـات والتحصيـل والاستعدادات ، بالاضافة إلى درجاتهم علـى قائمـة البيئـة الاجتماعيـة لتحديد SES واجرى عليها تحليلاً عاملياً أسفر عن أحـد عشـر عـاملاً ، استبعد منها خمسة لعدم ملاءمتها وابقى على ستة هي المعرفة اللفظية – اللغـة الانجليزيـة – الرياضيات – التفكير البصرى – السرعة الادراكية والدقـة – ثـم استخدام تحليل التبـاين بـالنموذج الاحصـائى ٤×٢×٢×٦ (أربـع مجموعـات عرقيـة – مجموعتان فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى – مجموعتان للجنـس – سـتة عوامـل عقليـة) ، وأسـفر التحليـل مـن مجموعـة مـن النتـائج اهمهـا نتيجتـان متعلقتان بالدراسة الحالية :

– على الرغم من أختلاف أنماط القـدرات العقليـة لكـل مـن مجموعتـى SES اختلافا دالاً (عند مستوى ٠.٠١) إلا أن هذه الاختلافات قد فسـرت ٢٪ من التباين الكلى . وقد اشارت الباحثة إلى أنه ربما عند دراسة مـدى أوسـع SES فقـد نجـد علاقـة أقوى بيـن أنمـاط القـدرات العقليـة والمسـتوى الاجتمـاعى الاقتصادى .

– تفسـر الباحثـة الفـروق فـى أنمـاط القدرات العقليـة بيـن مجموعتـى SES بإرجاعها إلى عوامل مستوى اجتماعى اقتصادى ، ربما لم تتضمن فـى قائمـة البيئة الاجتماعية الاقتصادية التى استخدمت لقياس SES .

وفى عام ١٩٧٣ نشـر جنسـن دراسته المعنونـة " قدرات المستوى الأول والمستوى الثـانى لدى ثـلاث مجموعـات عرقيـة " ، والتـى أشـار فرضهـا الرئيسى إلى أن المستويات الاجتماعية الاقتصادية SES والمجموعات العرقية تظهر فروقـاً فـى القـدرات المستوى الأول (التذكـر – التخزيـن –إسـتدعاء

المدخلات الحسية) وفى قدرات المستوى الثانى (المعالجة الذهنية للمدخلات الحسية - التعميم - التجريد - التحويل - التفكير - حل المشكلات) ، وفروقاً أيضاً فى درجة الارتباط بين المستويين . وباختصار ، فإن الفروق بين المستويات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة ، وبين المجموعات العرقية تكون كبيرة بصورة واضحة فى قدرات المستوى الثانى عنها فى قدرات المستوى الأول ، وأن الارتباط بين قدرات المستوى الأول وقدرات المستوى الثانى ، أعلى فى المجموعات ذات المستويات الاجتماعية الاقتصادية المتوسطة Middle SES عنه فى المجموعات منخفضة المستويات الاجتماعية الاقتصادية Low SES ، ولدى البيض عنه لدى الزنوج .

تم اختيار حوالى ٢٠٠٠ من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية بالوادى المركزى لكاليفورنيا ، قسموا إلى ثلاث مجموعات متساوية هى مجموعة البيض white والأمريكيين من أصل مكسيكى Mexican - American ثم باستخدام مقياس دليل المنزل Home Index تم تصنيف البيض إلى مجموعة المستوى الاجتماعى الاقتصادى المتوسط ومجموعة المستوى أقل من المتوسط ، ومجموعة الزنوج إلى مجموعة المستوى أقل من المتوسط ، والمستوى المنخفض ، بينما كانت مجموعة الامريكيين المكسيكيين - إلى حد كبير - من المحرومين إجتماعياً واقتصادياً من الخدمات الأساسية .

ثم تم تطبيق اختبارى مصفوفات رافن المتتابعة الملونة ونسخ الأشكال (التقليد) لقياس قدرات المستوى الثانى ، واختبارى تذكر الاعداد والانتباه السمعى لقياس قدرات المستوى الأول . بالاضافة لدليل المنزل كمقياس للمستوى الاجتماعى الاقتصادى ، وإختبار ثورنديك - لورج للذكاء اللفظى

وغير اللفظى كمقياس للذكاء (الذى كان حول المعدل الدولى لكل مجموعة من مجموعات الدراسة) .

تم إجراء التحليل العاملى للمكونات الأساسية واستبعدت العوامل ذات الجذر الكامن أقل من الواحد الصحيح ، ثم أديرت بقية العوامل بطريقة البروماكس (هندركسون ووايت ١٩٦٤) فظهرت عوامل ثلاثة مميزة فى المجموعات الثلاث ، اثنان منهما إعتبرا أنماطاً من قدرات المستوى الثانى LII ، والثالث كان لقدرات المستوى الأول LI . العاملين الأولين يقابلان تقريباً ما أسماه كاتل cattell (١٩٧١) الذكاء المتبلر crystalized والذكاء السائل .fluid (وهما مظهران لعامل الذكاء العام g ويرمز لهما (Gc Gf) على التوالى ، بينما تشبع العامل الثالث باختبارات التذكر . اشتقت الدرجات العاملية من العوامل المائلة الثلاث لكل فرد داخل كل مجموعة ، ثم عدلت بالنسبة لكل عامل (بمتوسط ١٠٠ وانحراف معيارى ١٥) ، ثمّ أجرى تحليل تباين لاختبار دلالة التأثيرات الرئيسية للمجموعات المختلفة وتفاعل المجموعات مع القدرات ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

– تأيد الفرض القائل بأن المجموعات ذات المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض والمتوسط ، تختلف كثيراً فى المستوى LII عنه فى المستوى LI وذلك بصورة أكثر وضوحا لدى كل من مجموعتي البيض والزنوج .

– أيدت النتائج بصورة متسقة ودالة أن المستوى الثانى LII يرتبط بدرجة عالية بالمستوى الاجتماعى الاقتصادى أكثر من ارتباط المستوى الأول LI به، وذلك فى مجموعة البيض فقط .

أما فى مجموعتى الزنوج ، والأمركيين المكسيكيين ، فإن الفرق فى الارتباطات لم تكن دالة فى كل الحالات (وعندما كانت دالة كانت الدلالة عند مستوى ٠.٠٥) وقد عزا جنسن ذلك إلى أن الاختلاف فى المدى تحت

المتوسط لدليل المنزل (كمقياس للمستوى الاجتماعى الاقتصادى) - الذى توزعت عليه الغالبية من الزنوج والامركيين والمكسيكيين - ربما يكون أقل ارتباطاً مع فروق القدرة ، من الاختلاف فى المدى فوق المتوسط للمقياس - حيث توزعت نسبة كبيرة من عينة البيض - . أشار جنسن فى تعقيبه على الدراسة ، إلى أنه من المهم أن نميز بين المظاهر الأساسية للنظرية ، وهى استقلال المستوى الأول LI عن المستوى الثانى LII وبين الاثباتات التجريبية للنظرية على المجتمعات المختلفة ، فصدق النظرية من ناحية ، وعمومية الفروق بين مجتمعات معينة فى المستويين I / II من ناحية أخرى ، هى مسائل مختلفة تماماً ، بنفس الطريقة التى يختلف فيها قانون الأجسام الساقطة عن قيمة ثابت الجاذبية the vaiue of the gravitational constant . كما يشير إلى أن نظرية المستويين العقليين L I\LII ليست متعارضة كلية مع نظرية كاتل للذكاء السائل والتبلر ، لكنها ـ بمعنى أو بآخر ـ متعامدة عليها ، فيمكن للقدرات السائلة والمتبلرة أن تكون اما قدرات المستو الأول أو قدرات المستوى الثاني ، فمثلاً عامل Gc, Gf كلاهما يمثل قدرات المستوى الثاني في نظرية جنسين ، بينما يمثل عامل التذكر (L I) عامل الذكاء السائل (Gf) فى نظرية كاتل .

وفى عام ١٩٧٥ قام كل من أرثر جنسن وريتشارد فيجوروا R . figueroa بدراسة عن " تفاعل سعة الأرقام الأمامية والخلفية مع السلالة ونسبة الذكاء " استهدفت اختبار بعض التنبوءات المشتقة من نظرية جنسن ، فى ضوء المستوى الاجتماعى الاقتصادى لعينة ممثلة وعشوائية من الأطفال السود والبيض (ن= ٦٦٩، ٦٦٢ على الترتيب) تراوحت أعمارهم من إلى ١٢ عاماً وذلك فى مدارس ولاية كاليفورنيا ، فطبقا عليهم اختبارات وكسلر المنقح لذكاء الأطفال وسعة الارقام الامامية (FDS) وسعة الارقام الخلفية

(BDS) ودليل دنكن المعدل للمستوى الاجتماعي الاقتصادى Modification of Duncan s SES Index . وقد افترض الباحثان أن اختبار FDS الذى يتطلب أن تكرر سلسلة من الأرقام بمجرد سماعها ، يشمل تحويلات أو معالجة ذهنية أقل جداً من أن تكرر سلسلة من الأرقام بعكس الطريقة التى سمعتها بها ، وهو ما يتطلبه اختبار BDS ولذا اعتبر أن الأول ممثل لقدرة المستوى LII ، كما أن دليل دنكن للمستوى الاجتماعي الاقتصادى يستخدم مهنة العائل الأساسي في منزل المفحوص كأساس للتصنيف ، وهو يصنف الأفراد على مقياس من ١٠ نقاط (صفر - ٩) حيث صفر ١ منخفضي SES - ٢،٣،٤ ذوى الياقات الزرقاء (عمال) (أقل من المتوسط) - ٥،٦،٧ ذوى الياقات البيضاء (موظفين) (أعلى من المتوسط) - ٨،٩ مرتفعي SES. وقد كانت متوسطات SES للبيض ٥،٢ نقطة وللزنوج ٢،٧ نقطة . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية .

- يرتبط المستوى الاجتماعي الاقتصادى (مع تثبيت السلالة) مع نسبة الذكاء ومع كلا من BDS ارتباطاً دالاً بينما ارتبطت السلالة (مع تثبيت المستوى الاجتماعي الاقتصادى) مع نسبة الذكاء و FDS ارتباطاً دالاً ، بينما لم يكن الارتباط دالا مع BDS .

- أظهرت متغيرات الدراسة ارتباطات دالة مع SES في المجموعات الزنوج أقل منها في مجموعة البيض ، وقد أشار الباحثان إلى أن هذه النتيجة هى عكس النتائج التي توصلت إليها دراسة جرين وروار (١٩٧١) ، وانهما لن يتورطا فى تقديم أى تفسير للإرتباط المنخفض بين SES ونسبة الذكاء (أو أى مقياس قدرة أخرى) فى مجتمع السود .

وفي عام ١٩٧٨ قام لانجدون لونجستريث Langdon E. Longstreth بدراسة بعنوان " قدرات المستوى الأول LI وقدرات المستوى الثاني LII

وتأثيرها على الأداء لدى ثلاث مجموعات عرقية من طلاب الجامعة " . وقد قام الباحث بأجراء دراستين منفصلتين : الأولى على عينة من طلاب علم النفس بلغت ١٧٨ طالباً وزعوا طبقاً العرقية إلى مجموعات هي : البيض (ن=٨٥) والأسيويين (اليابانيين والصينيين ن=٤٢) والسود (ن=٢٠) والأمركيين من أصل مكسيكي (ن=٣١) . طبق على أفراد العينة الكلية اختبارات سعة الأرقام الأمامية FDS لقياس قدرة المستوى L I والصورة غير اللفظية من اختبار القدرات المعرفية CAT واختبار اختيار من متعدد في مقرر مدخل الى علم النفس الذى يقوم الباحث بتدريسه . وقد أظهرت هذه الدراسة أن اختبارات الاختيار من متعدد تنتمي إلى قدرة المستوى LII أكثر منه الى قدرة المستوى LI ، كما أن درجات الطلاب السود الأمركيين / مكسكيين منخفضى المستوى الاجتماعي الاقتصادى ، كانت أقل بصورة دالة من درجات الطلاب البيض والأسيويين متوسطى المستوى الاجتماعى الاقتصادى ، وذلك على مقياس قدرة المستوى الثانى LII بينما لا يختلفوا عنهم على مقياس قدرة المستوى الأول LI .

أما الدراسة الثانية فقد تم فيها تحليل نتائج ١٤٧ طالباً على اختبارات من نوع المقال الاختيار من متعدد ، والصحيح والخطأ ، في مقررات علم نفس النمو لأربعة فصول دراسية متتالية ، وتوزعت العينة كالتالي : الطلاب البيض (ن=٨٧) الطلاب السود (ن=٣٢) والطلاب الأسيويين (ن=٢٨) وقد أظهرت الدراسة أن درجات الطلاب على اختبارات المقال التى يفترض أنها مشبعة بدرجة عالية بقدر المستوى LII كانت مرتبطة ارتباطاً عالياً مع درجاتهم على اختبارات الاختيار من متعدد أكثر من ارتباطها بدرجاتهم على اختبارات صحيح - خطأ . كما أظهر متوسطات الدرجات على الأشكال الثلاثة من الاختبارات أن الطلاب السود منخفضى المستوى الاقتصادى الاجتماعى

حققوا درجات اقل بصورة دالة مما حققه الطلاب البيض والأسيويين متوسطى المستوى الاجتماعى الاقتصادى ، وذلك على اختبارى المقال والاختيار من متعدد ، بينما لم يحدث ذلك على اختبارات صحيح - خطأ . واستنتج الباحث من دراسته أن كل النتائج متسقة تماماً مع نظرية جنسن .

وفى عام ١٩٨٠ قام كل من لازار ستانكوف Lazar stankov وجون هورن J. Horn وتريفور روى Trevor Roy بدراسة العلاقة بين نظرية كاتل للذكاء السائل والذكاء المتبلر ، ونظرية جنسن للمستويين العقليين الأول والثانى ، فاختاروا عينة من طلاب المدرسة العالمية (أعمارهم من ١٤-١٦ عاماً) قوامها ٢٠١ طالباً (١٠٩ بنات - ٩٢ بنين) ، طبق عليهم ٢٧ اختباراً تقيس إثنا عشر عاملاً أولياً ، تمثل كلا من الذكاء السائل GF، الذكاء المتبلر GF والاكتساب قصير المدى والاسترجاع Short - term aquistion and retival (SAR) . وذلك باعتبار أن العامل الأخير يشير - عند كاتل - إلى الوظائف المتضمنة فى الاحتفاظ بالمعلومات فى الوعى البعيد ، لإمكان استخدامها عن طريق قدرات الذكاء السائل والذكاء المتبلر ، ويقابل - عند جنسن - قدرات المستوى الأول LI ، بينما يقابل العاملين الأولين Gc GF قدرات المستوى الثانى LII ، وباستخدام مقياس النقاط السبع لكونجالتون congaIton s7 points scale الذى يعتمد على مهن الأباء ، تم تصنيفهم إلى مجموعات من مرتفعى (ن= ٤٥) ومتوسطى (ن=٧٥) ومنخفضى (ن=٩١) المستوى الاجتماعى الاقتصادى . واستغرق التطبيق الجمعى لكل الاختبارات حوالى ثمانين دقيقة ، وكانت التعليمات لكل اختبار مسجلة على شريط كاسيت . وبالاضافة إلى الهدف الذى عمدت إلية الدراسة وهو بحث الدلائل التى تشير إلى مدى التقارب بين النظرتين ، فقد استهدفت ايضاً اختبار فرض جنس القائل بأن التحرك من مستوى اجتماعى اقتصادى منخفض إلى

مستوى مرتفع داخل مجتمع مفتوح يتحدد بصورة رئيسية عن طريق قدرات المستوى الثانى اكثر منه عن طريق قدرات المستوى الأول .

وقد أسفرت هذه الدراسة - التى كانت مقدمة لجدل بحثى استمر طويلاً بين أصحاب الدراسة مجتمعين أو منفردين ، وبين جنسن ، عن نتائج تؤيد وجود تشابه بين عامل SAR وعامل المستوى الأول LI إلا انها اعتبرت أن عامل SAR أكثر إتساعا ويشمل عدداً أكبر من قدرات التذكر والاسترجاع ، على عكس عامل المستوى الأول الذى لا يعدو أن يكون فئة أكثر منه عامل . كما اسفرت عن ارتباط عوامل Gf / Gc مع عوامل المستوى الثانى LII فى النظرية التى قدمها جنسن . أما فيما يتعلق بالهدف الثانى من الدراسة المتعلق بمدى صحة فرض جنسن عن مدى تحكم قدرات المستوى الثانى فقط فى الحراك من طبقة اجتماعية اقتصادية الى أخرى أعلى منها فإن الباحثين يرون أن النتائج لم تقدم دليلاً مقنعاً يؤيد هذا الفرض ، على الرغم من وجود اختلافات بين المجموعات مختلفة المستوى الاجتماعى الاقتصادى فى ميل الانحدار بالنسبة للمستوى الأول والمستوى الثانى - والذى استند إليه جنسن فى تأييد فرضه - وذلك في ضوء ما طرحة الباحثون من مشكلات التحيز فى انتقاء العينات على مواضع معينة من المحور الذى يمثل المستوى الاجتماعى الاقتصادى أو محور الذكاء ، ومشكلات متعلقة بحقيقة أن المتغيرات المختلفة التى تقيس نفس العامل لا تستتبع أن يكون لكل منها نفس العلاقة مع SES ، بل أن علاقة احداها مع SES يمكن أن تكون هي نفس علاقة SES مع متغير يتبع عاملاً مختلفاً كلية .

وفي عام ١٩٨٢ رد جنسن على الدراسة السابقة بمقالة طويلة تحت عنوان " المستوى الأول والمستوى الثانى : عوامل أم فئات " استهدفت البحث عن تفسير للفشل الواضح لدراسة ستانكوف وزملائه (١٩٨٠) فى تأييد تنبؤات

نظرية جنسن المتعلقة بتفاعلات كلا من عوامل الذكـاء (LII) والذاكـرة (LI) مع المستوى الاجتماعي الاقتصـادى (SES) . ويمكن تلخيص أهم مـا أورده جنسن فى هذه المقالة ما يلى :

– أن نظريـة جنسـن قد تـأيدت فـى دراسـات عديـدة ، علـى عينـات مختلفـة وباستخدام أسـاليب احصائيـة مختلفـة (جنسـن ٦١,٦٣,٦٨,٧٣,٧٤,١٩٨٠، جنسن وفيجوروا J. & Figueroa ١٩٧٥، جنسن وإنوى J & Inouye ١٩٨٠ – هال وكى Hall & D.Kae ١٩٧٠ ، سكار S. Scarr ١٩٨١ – فرنـون Vernon ١٩٨٠)

– أن الذى يحتاج إلى تفسير حقاً هو دراسة ستانكوف ورفاقه ، فقد توصلت إلى نتائج تخالف زمرة الدراسات التى تؤيد فرض جنسن ، وأن هذا الاختلاف يمكن أن يلقى ضوءاً جديداً على صياغة نظرية المستويين LI/LII .

– أن التحيز فى انتقاء عينات دراسات جنسن من مواضع معينة على محور المستوى الاجتمـاعى والاقتصـادى أو محـور الذكـاء ، هـو اتهـام ليس لـه مـا يؤيده، فإن ثلاث فقط من دراسـات جنسـن المبكـرة هـى التـى استخدمت فيهـا عينات ذات نسبة ذكـاء منخفض وفوق المتوسط (جنسـن ٦١،٦٣،١٩٨٠) بينما شملت الدراسات الأحدث مـا لا يقـل علـى ٥٠٠٠ حالـة فـى كـل منهـا ، استناداً إلـى الاختبـار العشـوائى من المـدارس العامـة ، وقـد كـانت النتـائج ستانكوف وزملائه ، هو استـخدامهم لمجمـوع الدرجـات العالميـة للعينـة علـى الاختبارات الممثلة للمستوى الأول أو الثانى فى التحليلات الاحصائية .

– ان ما نحتاجه الان هو تحليل أكثر للفروق فى SES على مدى أوسع من القدرات العقلية لاكتشـاف كل التفـاعلات فـى هـذا المجـال ، وذلك باستخدام التحليل العاملى ، كأكثر الأدوات نفعاً لمثل هذا الاكتشاف .

وقد رد جون هورن ولازار ستانكوف (١٩٨٢) على مقالة جنسن السابقة بمقالة بعنوان " تعليقات حول نظرية حرباء : المستوى الأول / المستوى الثاني " وقد عرض الباحثان - بحدة - لبعض الانتقادات لرد جنسن على دراستهما ، وتتخلص هذه الانتقادات فيما يلي :

- أن وجود فروق قليلة بين المجموعات مختلفة المستوى الإجتماعي الإقتصادي على اختبارات الذاكرة عنها على اختبارات الذكاء لا يقدم دليلاً قوياً على صحة نظرية المستويين العقليين L LII/ I فيما يتعلق بإختلاف المستويات الاجتماعية الاقتصادية بصفة عامة على اختبارات الذكاء عنها على اختبارات الذاكرة .

- انه من الثابت منطقياً وعملياً أن مقاييس الذاكرة عادة ما ينظر إليها كاختبارات فرعية فى العديد من مقاييس الذكاء .

- ان هناك قدرات عديدة - وليس فقط الذاكرة قصيرة المدى - ليست مرتبطة ارتباطاً عالياً مع الفروق فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى SES بنفس القدر الذى ترتبط به القدرات اللفظية وقدرات التفكير . على سبيل المثال ، قدرات التفكير التباعدى (الابتكارى) . بعض قدرات التصور البصرى (الاستقلال عن المجال Field Independence) قدرات السرعة الادراكية (كرونباخ cronback ١٩٧٠ دونالدسون Donaldson ١٩٨٠) ولهذا فإنه ليس من المنطق أن ينظر الى مثل هذه القدرات على أنها ممثلة للمستوى الأول فى نظرية جنسن .

- عندما تقارن قيم ميل الانحدار بالنسبة للمجموعات المختلفة ، فلا بد ان يوضع فى الاعتبار التباين داخل المجموعات ، وهذا ما فعلناه فى دراستنا ورفضه جنسن فى رده .

- إن على الباحثين أن يكونوا حذرين ، وان يستخدموا كل الامكانيات والادوات والاساليب قبل أن يعلنوا عن نتائج من شأنها أن تؤدى إلى عواقب غير مرغوب فيها ، كتلك التى أعلنها جنسن بشأن الفروق بين السلالات أو المستويات الاجتماعية الاقتصادية .

- وفي عام ١٩٨٥ قام ديفيد جوركلند David F.Bjorklund وسارا ويس Sara Weiss بدراسة استهدفت التعرف على تأثير الحالة الاجتماعية الاقتصادية على التصنيف والاستدعاء الحر لدى الأطفال ، فاستخدموا عينة من ٨٥ طفلاً من أطفال الحضانة والصف الأول الابتدائي (وقسمت العينة إلى ثلاث مستويات اجتماعية استناداً إلى المستوى التعليمي للوالدين (جامعي ـ ثانوى ــ أقل من الثانوى) وطبق على العينات الثلاث اختباران تتكون فقراتهما من سلاسل من الأشكال المألوفة ، وعلى المفحوص فى الإختبار الأول أن يصنف الاشكال إلى مجموعات على أساس تصنيف مألوف ، أو طبقاً لعلاقات التكامل ، وذلك فى محاولتين متتالين قبل بدء الاستدعاء بينما عليه في الاختبار الثانى أن يصنف الأشكال فى محاولة واحدة فقط قبل بدء عملية الاستدعاء بالاضافة إلى استخدام اختبار كاجان لمزاوجة الأشكال المألوفة Kagan Matching Familiar Figures Test ١٩٨٥) الذى تم تطبيقه بين مهمتى التصنيف والاستدعاء .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال منخفضى SES أظهروا مستويات عالية من الأداء على اختبارات التذكر ، عندما كانت المهام تحتوى أشكالاً مألوفة بالنسبة لهم . كما أوضحت النتائج أن الفروق فى توظيف المعرفة بين الأطفال من المستويات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة ليست راجعة إلى عدم قدرة أطفال المستوى المنخفضى SES على استخدام علاقات الفئات بقدر ما ترجع إلى نقص المعرفة الأساسية لديهم ، وأن هذه النتائج

متسقة إلى حد كبير مع التراث السيكولوجى ، الذى يشير إلى أن التذكر يتأثر بدرجة كبيرة بمدى ألفة الطفل مع المعلومات ـ أو العلاقات بين المعلومات ـ التى عليه أن يتذكرها . وأكدت الدراسة على أن استخدام " إسكيمات " تصنيف طورها الأطفال بأنفسهم يؤدي الى مستويات عالية من الإستدعاء والتنظيم حتى بالنسبة للأطفال الصغار المنتمين إلى أسر منخفضة المستوى الاجتماعى الاقتصادى ، حيث لا يفترض أن لديهم مهارات مفاهيمية ، أو لديهم القليل منها ، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج جنسن (١٩٦٩) .

وبعد أن استعرضنا تلك القضية البحثية التي نرى أنها تحتاج من الباحثين الى مواجهة – بحثية أيضاً – للوقوف في صف النظرية أو ضدها ، مع الوضع في الإعتبار بعض النقاط التي نراها هامة وجديرة بلفت الإنتباه :

* أن التحيز الأيديولوجي الذي حذر الكثيرون من الوقوع فيه قد وقع فيه جينسن عندما مال الى تفسير درجات عيناته في ضوء المستوى الأعلى والأدنى الإجتماعي – الإقتصادي (أو بلغى الأدب الغنى والفقر) ، وأن هذا التحيز قد أفرز تفسيرات أخذت حظها من الشهرة لطبيعة المشكلة داخل المجتمع الأمرسيكي ولشهرة الباحث ، مما أسفر عن مزيد من التوجه ضد الفقر والفقراء لصالح الغنى والأغنياء .

* أن الثراء البيئي الذي يمكن أن توفره البيئة الغنية أو المستوى الإجتماعي الإقتصادي الأعلى لايبرر تواضع قدرات المستوى الثاني لديهم مكما ذكر جينسن (وكلنا يعرف كيف يمكن لأطفال الفقراء أن يمارسوا ألعابهم بأغطية زجاجات المياة الغازية والاطارات القديمة للسيارات وبكر الخيط وسيقان أعواد القمح وحتى بالطين ، وأن الشاطرة يمكن أن تغزل برجل حمار كما يقول التراث " الفقير ") .

* أن مجمل نتائج جينسن – ان صحت – فإنها تشير بل وترسخ فكرة أن تواضع القدرات والإكتفاء بالترديد الببغائي (التذكر الصم) هو قدر الفقراء ، بينما الإبتكار والإبداع والإستدلال هو حظ الأغنياء ، وعلى كل من يحاول حراكاً اجتماعياً من أسفل الى أعلى سيكون محكوماً عليه بالفشل السريع لأنه يقاوم فطرة ووراثة وبيئة – ناهيك عن الجاذبية الأرضية . ومثل هذا الإستنتاج المغالي فيه والمغرض لايمكن أن يخدم العدالة على أي مستوى اجتماعي أو تربوي أو تعليمي .

هي قضية بالفعل تحتاج الى التصدي بالدراسة المحايدة لها (وقد أجرى المؤلف دراسة في هذا الموضوع ، وانتهى الى نتائج مخالفة تماماً لما انتهى اليه جنسين ، وعمد الى ارسالها اليه مع قوائم بالدرجات الخام وصور من الإختبارات المطبقة ، وانتظر منه رداً جاءه بعد قرابة ثلاثة شهور فيه مايوحي بأن جينسن لم يعد متحمساً لأفكار نظريته المتعلقة بالمستوى الإجتماعي – الإقتصادي بالدرجة التي كان عليها يوم نشر دراساته ، ربما لتوفر معارضة أكبر مما كان متوقعاً ، أو ربما لإنتهاء نزعات التفرقة العنصرية في بلادهم ، أو ربما لكبر سنه) .



الفصل الثاني

التخمين ، ذلك " المضلل العاملى "

تسعى الدراسات العاملية إلى التوصل الى نسق تصنيفى للحقائق والظواهر، فى اطار معطيات تجريبية تضمن قياساً دقيقاً لهذه الظواهر . ويتلخص منطلق القياس فى التعريف الشهير الذى قدمة كميل Campell من أنه " تعيين للأشياء أو الظواهر بالأرقام وفق قواعد محددة " . ويحرص الباحثون على الوصول الى التعيين الجيد للأشياء أو الظواهر عن طريق توفير اقصى درجة من الموضوعية لعملية القياس ، بدءا من إستخدام ادوات قياس صادقة وثابتة ، ومروراً بالتأكد من تجانس العينات ، وتثبيت المتغيرات المؤثرة فى الظاهرة موضوع القياس ، والالتزام بالموضوعية في تطبيق الاختبارات... وإنتهاء بإستخدام الأسلوب المثل لمعالجة البيانات ، مما يوفر قياسياً جيداً يسمح بالانطلاق - بثقة - الى صياغات نظرية ، أو تفسيرات علمية ، أو تنبؤات موضوعية تعد هي الأساس لإقامة العلم .

ويفترض - بتوافر عوامل الموضوعية السابقة - أن الدرجة التى يحصل عليها المفحوص فى إختبار ما ، تعبر عن المعرفة الحقيقية له فى القدرة أو السمة موضوع الإختبار . إلا أن لجوء بعض المفحوصين الى التخمين Guessing* فى الإجابة على أسئلة إختبارات الإختيار من متعدد Multiple Choice يدحض هذا الإفتراض ، حيث يذكر فريدريك لورد F.Lord (١٩٦٣) أن معرفة المفحوصين الحقيقية بموضوع الإختبار لا يمكن الإستدلال عليها - منطقياً أو إحصائياً - من درجاتهم الخام على الإختبار دون اللجوء إلى أساليب إضافية لتخليص الدرجة من عنصر التخمين . كما

يذكر لورد (١٩٦٤) أنه عند إستخدام فقرات إختيار من متعدد ، فإن هناك قدراً لا بأس به من التخمين لا يمكن تجنبه ، يرفع من قيمة الدرجة التى يحصل عليها المفحوص مما يجعل هذه الدرجة مضللة إلى حد ما . كما يرى الرفاعى غنيم (١٩٨٥) أن التخمين يعطى صورة مشوهة عن قدرات المفحوصين الحقيقية .

وقد إستخدمت أساليب إحصائية متعددة لإستبعاد عنصر التخمين من الدرجة التى يحصل عليها المفحوص على إختبارات الإختيار من متعدد ، لعل أكثرها إتفاقاً لدى الباحثين هو أسلوب معادلة التصحيح Scoring Formula المشتق من نموذج التخمين العشوائى Random Guessing Model ، وفيه يتم الحصول على الدرجة المصححة بأن يطرح من عدد الإستجابات الصحيحة ، نسبة ثابتة من عدد الإستجابات الخطأ ، هذه النسبة تختلف تبعاً لإختلاف عدد البدائل، وتكون المعادلة :

الدرجة المصححة=عدد الإستجابات الصحيحة-(عدد الإستجابات الخطأ/(عدد البدائل-١)

ويستند إشتقاق هذه المعادلة إلى إفتراض بسيط مؤداه – طبقاً لنظرية الإحتمالات – أن إحتمال إختبار إجابة صحيحة فى كل محاولة هو إما واحد صحيح او مقلوب عدد البدائل المتاحة ، ويذكر دياموند Diamond وإيفانز Evans (١٩٧٣) ان كل الإجابات الصحيحة يتم التوصل إليها إما بالمعرفة التامة أو بالتخمين المحظوظ ، أما كل الإجابات الخطأ فيتم التوصل إليها بالتخمين غير المحظوظ ، وعلى الرغم من بعض الإنتقادات التى توجه للنموذج الذى إشتقت منه هذه المعادلة ، إلا انه يبقى أكثر فنيات تصحيح الدرجة من أثر التخمين دقة ، وأسهلها فى التطبيق العملى (ننالى Nunnally ، ١٩٧٨).

وقد تواترت أغلب الدراسات والبحوث لتؤكد أن إنتهاج أسلوب يعاقب المفحوص على اللجوء إلى التخمين ، يؤدى إلى تحسين الخواص السيكومترية للإختبار ، أو بصورة اكثر دقة الخواص السيكومترية للدرجات التي نحصل عليها من الإختبارات . فقد اشار بلوملى Plumlee (١٩٥٢ ، ١٩٥٤) الى أن استبعاد الدرجات التي يمكن ان نعزوها الى التخمين الناجح، سوف يحسن كلا من صدق وثبات الإختبار . كما تأكد في دراسات عديدة ، أن الصدق المأخوذ من الدرجات المصححة من التخمين يكون أكبر من الصدق الذى يعتمد على الدرجات الخام (فوتاو votaw ١٩٣٦ - كرونباخ Cronbac ١٩٥٤ - تراكسلر Traxler ١٩٥١ - بريان واخرون Bryan et al ١٩٥٢ - جيلفورد Guilford ١٩٥٤ - لورد lord ١٩٦٣ ، ١٩٦٤ - ساكس وكوليت Sax & Collet ١٩٨٦ - فرارى Frary ١٩٦٩ لورد ١٩٧٥) . ومنذ أن إقترح روش Ruch وستودارد Stoddard (١٩٥٢) أن إستخدام أسلوب لتصحيح الدرجة من أثر التخمين يزيد من الثبات في أغلب الحالات ، والدراسات تتوالى مؤكدة في أغلبها هذه النتيجة (ميشيل وأخرون Michacl et al . ١٩٦٣ - جلاس وويلى Glass & Wiely ١٩٦٤ - ماتسون Mattson ١٩٦٥ - مانسون Mngnusson ١٩٦٧ - ننالى Nunnaly ١٩٧٨ - فرارى ١٩٦٩ - إيبيل Ebel ١٩٦٩ - لورد ١٩٧٦) .

وعلى الرغم من ان بعض الباحثين يرون ان إستخدام معادلة التصحيح من أثر التخمين يتوقف على ما إذا كانت تعليمات الإختبارات تنصح المفحوص بأن يخمن على الفقرات التي يجهل الإجابة عنها ، أو تحذر من اللجوء الى التخمين وتقرر عقوبة عليه إلا أن دراسات عديدة قد أثبتت أن لجوء المفحوصين للتخمين يرتبط ببعض سمات الشخصية ، وباستراتيجية المفحوص في أداء الإختبار أكثر من إرتباطه بالمعرفة بموضوع الإختبار ،

وعليه فيجب تصحيح الدرجة من أثر التخمين بعض النظر عن نوع التعليمات المصاحبة للإختبار (كرونباخ ١٩٤٦ ــ كونارد Conard ١٩٦٧ ــ فرارى ١٩٦٨ ـ سابرز وفليت Sabarrs & Feldt ١٩٦٨ ـ سلاتر Slaktar ١٩٦٨ ـ تروب وأخرون Traub et al. ١٩٦٨ ـ ننالى ١٩٧٨) .

والمستقرىء للدراسات والبحوث النفسية والتربوية يلحظ أن أغلب هذه الدراسات لا تعطى إهتماماً لتصحيح درجات عيناتها على الإختبارات المختلفة من أثر التخمين ، ربما استناداً – كما يذكر ننالي ١٩٧٨ – الى المسلمة الإحصائية القائلة بأن هناك علاقة كلية موجبة بين الدرجات المصححة من أثر التخمين والدرجات الخام قبل التنصحيح لأن الفرق بينهما يرتبط مباشرة بعدد الإجابات الخطأ . وهذه المسلمة ليست صحيحة الا في حالة اجابة جميع المفحوصين على كل فقرات الإختبار ، أو أن يكون عدد الفقرات المتروكة دون اجابة ثابتاً تقريباً لكل المفحوصين (ستانلي ١٩٥٤ – ايبل ١٩٦٥) ، وهذا لا يحدث في كثير من اختبارات السرعة Speed Tests التي ترى العالمة أنا أنستازي (١٩٨٨) أنها تصمم بحيث تحول دون بلوغ أي مفحوص السؤال الأخير في الإختبار ، وذلك حتى تكون الدرجة الكاملة للإختبار غير محددة ، والتي يرى ننالي (١٩٧٨) أنها مصممة بحيث يكون لدى الفرد متوسط القدرة الوقت للإجابة عن نصف عدد فقرات الإختبار .

وحتى مع افتراض أن جميع المفحوصين قد استطاعوا الإجابة عن كل فقرات الإختبار ، فإن الباحث سوينفورد ١٩٥٣ ينفي هذه العلاقة الكلية الموجبة ، فقد توصل في دراسة له الى أن الميل الى التخمين الذي يزيد درجة المفحوص يكون – تحت ظروف معينة – غير مرتبط بالقدرة التي يقيسها الإختبار ، بمعنى أن العلاقة بين الدرجة الخام والدرجة بعد التصحيح من أثر التخمين هي علاقة صفرية تقريباً ، أكثر من هذا فقد وجد العالمان زيمرمان

وويلز ١٩٦٥ أن العلاقة بين الدرجة المصححة والدرجة الخام هي علاقة سالبة تتراوح من ٤, الى ٨, في الإختبارات المكونة من ١٠-١٠٠ فقرة لكل منهما خمسة بدائل .

وهكذا نرى أنه ليس هناك تبرير منطقي أو احصائي لإهمال تصحيح درجات الأفراد على الإختبارات العقلية – وهي في معظمها اختبارات موقوتة – من أثر التخمين ، وذلك في الدراسات التي تستهدف تعيين صدق وثبات هذه الإختبارات أو التي تجرى لقياس ظاهرة ما ، أما في تلك الدراسات التي تستهدف التعرف على البنية العاملية للإختبارات العقلية والتي تعد نتائجها أساساً لصياغة نظريات التكوين العقلي فإن استخدام الدرجات الخام للأفراد على الإختبارات المختلفة دون تصحيحها من أثرالتخمين يحتاج الى ما يؤيده من أدلة تجريبية واحصائية ، والا فإن التشكيك في نتائج هذه الدراسات وبالتالي في النظريات المستندة اليها يصبح أمراً وارداً .

يقول صفوت فرج (١٩٨٠) " نحن لا نستطيع أن نضمن مصفوفتنا الإرتباطية التي سيتم تحليلها عاملياً متغيراً منخفض الثبات ، اذ سيؤدي هذا الثبات المنخفض الى اختلال أساسي في البناء العاملي .... وبالنسبة للصدق فالأمر لايقل أهمية ، واذا تضمنت الدراسة متغيراً أو متغيرات منخفضة الصدق أو الثبات فإن هذا سيؤدي الى نتائج عاملية غير قابلة للتفسير .

وطالما أن نتائج الدراسات قد أجمعت هكذا في أغلبها على أن لجوء المفحوصين للتخمين سواء بسبب طبيعة تعليمات الإختبار أو لارتباطه ببعض سمات الشخصية كالمخاطرة مثلاً يؤدي الى انخفاض كل من ثبات وصدق الإختبار فإن الحاجة تبدو ملحة للتعرف على أثر استخدام كل من الدرجة الخام والدرجة المصححة من أثر التخمين على البنية العاملية للإختبارات العقلية . وعلى هذا فإن محاولة الإجابة على التساؤل التالي تبدو غاية في

الأهمية : هل يختلف التكوين العاملي للإختبارات العقلية عند استخدام المصفوفات الإرتباطية لدرجات الخام للفرد دون استبعاد عنصر التخمين عن التكوين العاملي لنفس الإختبارات باستخدام المصفوفات الإرتباطية لدرجات نفس الأفراد بعد تخليصها من أثر التخمين بتطبيق معادلة التصحيح ؟

وتتجلى أهمية الإجابة عن هذا التساؤل في أنه بالرغم من وفرة الدراسات التي تناولت أثر التخمين على كل من الثبات والصدق وأثر بعض سمات الشخصية واستراتيجية أداء الإختبار Test Tacking Strategy على الإلتزام بالتعليمات التي تنصح بالتخمين أو تحذر منه ، الا أن دراسة واحدة في حدود ما اطلعنا عليه في التراث السيكولوجي لم تتناول أثر لجوء المفحوصين للتخمين وبالتالي زيادة درجاتهم على الإختبارت بدرجة أكبر من قدراتهم الحقيقية على البنية العاملية للإختبارات . وعلاقة الأخيرة بالبنية العاملية (الحقيقية) للإختبارات ، والمستندة الى درجاتهم الفعلية بعد تخليصها من أثر التخمين .

كما تستمد محاولة الإجابة عن هذا التساؤل أهميتها من أهمية نظريات التكوين العقلي ، والتي تستند الى الدراسات العاملية في المجال ، مما يجعل التأكد من عدم تأثر هذا التكوين العاملي بتلك الزيادة في الدرجات التي مصدرها التخمين أمراً هاماً وضرورة ملحة .

تصحيح التخمين

توجد عدة أساليب لتصحيح التخمين حظي كل منها بكثير من المؤيدين والمعارضين ، الى الحد الذي يذكر معه فراري ١٩٦٩ أن التراث لا يعطينا أسلوباً مقنعاً تماماً لإستبعاد أو اختزال أثر التخمين .

وأبسط هذه الأساليب ما يذكره كرونباخ ١٩٨٤ ، وفيه يطلب من المفحوص أن يختار – ليست الإجابة الصحيحة – بل أكبر عدد من

الإختيارات التي يمكن استبعادها لعدم صحتها ، وأن يبقي على الإختيارات الأخرى . وهذا الإجراء لايضطر معه المفحوص الى تخمين أحد الإجابات بل هو يستبعد rule out الإختيارات التي يتأكد أنها غير صحيحة ، أو التي لا مجال للإعتقاد بصحتها ، ويبقي على الإختيارات الأخرى التي كان سيخمن من بينها في الأساليب الأخرى . وهذا الأسلوب هو اجراء معقول يتيح للمفحوص استغلال المعرفة الجزئية لديه ويبتعد به عن التخمين لكنه – كما يذكر كرونباخ – نادر الإستخدام .

وهناك أسلوب آخر هو أسلوب (أجب حتى تصل الى الصواب answer until correct ويرمز له بالرمز (AUC) ويسمى أيضاً باسلوب التغذية الراجعة feedback ، وفيه يتم تعريف المفحوص بمدى صحة اجابته عن كل سؤال ، فإذا كانت خطأ فإن الفاحص يطلب منه أن يستمر في الإجابة حتى يصل الى الصواب (هانا ١٩٧٧) . ولهذا الأسلوب صعوباته المنهجية والإحصائية .

كما قدم تروب وهامبلتون Traub & Hambleton اسلوباً لتصحيح الدرجة من أثر التخمين يعتمد على تقديم اثابة للمفحوص عن الفقرات التي يتركها دون اجابة اذا كان يجهل اجابتها بدلاً من عقابه اذا أخطأ في الإجابة ، فتعطى نقطة واحدة للإجابة الصحيحة و صفر للإجابة الخاطئة و (١ / البدائل) للفقرات المتروكة ، وتكون معادلة التصحيح في هذه الحالة :

الدرجة المصححة = عددالإجابات الصحيحة + عدد الفقرات المتروكة / عدد البدائل

وقد أشار ايبل ١٩٦٨ الى أن الدرجة المصححة بهذه الطريقة ترتبط ارتباطاً تاماً مع الدرجة المصححة من أثر التخمين بأسلوب معادلة التصحيح التقليدية ، وان كانت لا تفضلها .

أما أكثر أساليب تصحيح الدرجة من أثر التخمين انتشاراً فهو أسلوب معادلة التصحيح التقليدية Scoring Formula المشتق من نموذج التخمين

العشوائي ، الذي يفترض أن المفحوص اما أنه يعرف الإجابة الصحيحة معرفة تامة فيختارها أو أنه يجهل الإجابة جهلاً تاماً فيلجأ الى التخمين العشوائي من بين البدائل المتاحة ، وعليه فإن الإجابات الخطأ تمثل تخمينات غير محظوظة يساويها (في حالة الفقرات ذات البديلين) أو يتناسب معها (في حالة الفقرات ذات البدائل المتعددة) عدد من التخمينات المحظوظة ، ولأننا لا نعرف عدد التخمينات المحظوظة فإننا نطرح التخمينات غير المحظوظة (عدد الأخطاء) من الدرجة الخام (في حالة فقرات البديلين) أو نطرح نسبة من هذه التخمينات (في حالة فقرات البدائل المتعددة) ، وهذه النسبة مساوية لمقلوب العدد الكلي للبدائل المطروحة ، من عدد البدائل الصحيحة . وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب هو أكثر الأساليب دقة وأسهلها في التطبيق العملي (ننالي ١٩٧٨) ، الا أن لورد ١٩٧٥ يذكر أن هذا الأسلوب شأنه شأن العقيدة والسياسة مجال يستطيع فيه اثنان من الباحثين أن يختلفا عليه وكلاهما على ثقة كبيرة من صحة وجهة نظره .

وبمراجعة التراث تمكن المؤلف من حصر أوجه النقد الموجه لتصحيح الدرجة من أثر التخمين بهذا الأسلوب في النقاط التالية :

١- ان هذا الأسلوب يفترض اما المعرفة التامة وبالتالي التوصل الى الإجابة الصحيحة أو الجهل التام وبالتالي اللجوء الى التخمين العشوائي ، دونما اعتبار للمعرفة الجزئية Partial Knowldge التي تمكن المفحوص من استبعاد بعض البدائل والتخمين من بين البدائل الباقية . ولما كانت المعادلة تضع في الإعتبار عدد البدائل التي سيختارها من بينها ، فإن تصحيح التخمين سيبخس underestimate تقدير الأثر الفعلي للتخمين ((بريس Price ١٩٦٤)

٢- ان وجود عدد من البدائل المضللة (وهي البدائل القابلة للتصديق ظاهرياً ولكنها خطأ) ضمن بدائل الإجابة ، مما يجعل عدد الإجابات الخطأ

غير مرتبط بالقدر الفعلي من التخمين ، سوف يؤدي الى أن تغالي overestimate المعادلة في تقدير أثر التخمين (ننالي ١٩٧٨) .

٣- ان هناك صعوبة في صياغة تعليمات يفهم منها المفحوص أن هناك عقاباً على التخمين سيتم بتطبيق المعادلة . وطالما أن طبيعة العقاب صعبة على الفهم فإن العقاب سيظل فقط مجرد تهديد وهمي لا يفعل أكثر من اعاقة المفحوص عن الإجابة (سلاتر ١٩٦٨ - ننالي ١٩٧٨- أبو سيف ١٩٧٩)

٤- ان كثيراً من المفحوصين لا يجيد التمييز بين التخمين الأعمى والتخمين عن بعض خبرة ، وأن التعليمات التي تطلب من المفحوص أن يترك السؤال الذي سيخمن عليه تخميناً عشوائياً خوفاً من العقاب بالمعادلة سوف تؤدي به الى أن يترك بعض الأسئلة التي لديه فكرة مفيدة عنها (سلاتر ١٩٦٨ - رولي ١٩٧٧ - كروس وفراري ١٩٧٧) .

٥ - ان الفروق الفردية بين الأفراد في النزوع الى التخمين ترتبط بخصوصيات بنية الشخصية Idiosyncrasies أكثر من ارتباطها بالذكاء والمعرفة بموضوع السؤال (بريس ١٩٦٤) وبالتالي فإن اللجوء الى التخمين لايجب أن يعاقب بنفس الأسلوب عند كل المفحوصين لإختلافهم في سمات الشخصية وبصفة خاصة في الميل للمخاطرة (سلاتر ١٩٦٩) .

٦ - ان الزيادة في معامل صدق الإختبار والتي نحصل عليها باستخدام الدرجات المصححة من أثر التخمين بدلاً من الدرجات الخام هي زيادة ضئيلة، فقد أشار جيلفورد ١٩٥٤ الى أنها لا تزيد عن ٠٫٠٣ ، ولأننا يمكننا تجاهل هذه الزيادة فلا مبرر لاستخدام المعادلة لتصحيح الدرجات .

٧- أن وعد المفحوصين باثابة على الفقرات المتروكة يمكن أن وسيلة أكثر فاعلية وكفاءة فى استبعاد أثر التخمين ، من تهديد المفحوصين بعقاب على الإجابات الخطأ (تروب وآخرون ١٩٦٩) .

أما أولئك المؤيدون لاستخدام أسلوب معادلة التصحيح لاستبعاد أثر التخمين من درجات الأفراد على الإختبارات النفسية ، فيمكن تلخيص وجهات نظرهم فيما يلي :

١- إن المعرفة الجزئية لدى المفحوصين - وبصفة خاصة ذوى الدرجات المنخفضة في القدرة التي يقيسها الإختبار - تكون مضللة ، وتؤدى الى نتائج ليست في صالح المفحوص ، وأن تعليمات التصحيح بالمعادلة تحول دون إفراط المفحوص في التخمين إعتماداً على تلك المعرفة الجزئية . وقد لوحظ هذا في البيانات التي جمعها ليفين Levine ولورد (١٩٥٩) وبولت Boldt (١٩٦٨) وفي منحنيات الإجابة على الفقرات (لورد ١٩٨٠) . كما يذكر ليرلى lyerly (١٩٥١) أن المعادلة التقليدية لتصحيح الدرجة من أثر التخمين تؤدى الى قيمة مقاربة لأعلى تقدير محتمل للدرجة الحقيقية للفرد ، كما أكد هذه النتيجة ديفيز Davis (١٩٦٧) ، في دراسته التي أشار فيها الى أن المعرفة الجزئية قد لعبت دوراً في درجات أفراد العينة .

٢- أن الإختبارات المصححة بأسلوب عدد الإجابات الصحيحة Rights Saoring ليست فقط أقل ثباتاً ولكن أيضاً أقل صدقاً ، وذلك بسبب التخمين العشوائي الذي يستتبع ما تدعو اليه تعليمات هذا الأسلوب بأن يحاول كل مفحوص الإجابة على جميع الفقرات (لورد ١٩٦٣) ، وأن الإختبارات المصححة بهذا الأسلوب أقل كفاءة في قياس القدرة عن الإختبارات المصححة بأسلوب المعادلة (لورد ١٩٧٥) . أما تلك الدراسات التي أشارت الى أن الزيادة في الصدق والتي تحدث عند التصحيح بالمعادلة هي زيادة ضئيلة لا تزيد عن ٠,٠٣ فإن لورد (١٩٦٣) قد أشار الى أنه بإستخدام معادلة جلكسين GuLiksan لتحديد طول الإختبار اللازم للحصول على معامل صدق عال ، نجد أن التناقص في قيمة الصدق الذي قدره ٠,٠٣ هو نفس القدر من

التناقص في الصدق الذي يحدث اذا انخفض طول الإختبار الى النصف . في هذه الحالة فإن عدم إستخدام معادلة التصحيح يعني حدوث نقص في الصدق مساو لإستبعاد نصف عدد فقرات الإختبار ، أو نصف زمن الإختبار ، أو مساو لتجاهل نصف إجابات كل مفحوص ، وعليه فإن هذا القدر من التناقص في قيمة الصدق لا يمكن تجاهله .

٣- أن إستخدام معادلة التصحيح سوف يعوض الفروق في التعليمات ، فعند تطبيق إختبار على مجموعتين من الأفراد المتساوين في القدرة موضوع الإختبار ، وتعليمات المجموعة الأولى بأن يلجأ أفرادها للتخمين ، وتعليمات المجموعة الأخرى بألا يلجأ أحد للتخمين ، وجد أن استخدام المعادلة يؤدي الى معادلة الدرجات بين المجموعتين وتعويض الفروق في التعليمات (تيكر Tuckcr ١٩٥٢) كما يشير الى ذلك أنجوف وسكرادر Angoff & Schradar (١٩٨٤) حيث توصلا الى أن معادلة التصحيح تؤدي الى معادلة الفروق في إستراتيجيات التخمين التي يتبعها المفحوصون ، وليس من الضروري عندئذ أن نطلب من كل مفحوص أن يجيب على كل فقرة لتعادل إستراتيجيات التخمين .

٤- أنه طالما أن المفحوصين المغالطين Sophisticalcd يميلون الى وضع اى علامات على الفقرات الباقية اثناء الـ ٣٠-٤٠ ثانية الأخيرة من زمن الإختبار لكي يرفعوا درجاتهم ، فانه يبدو من المنطقي تقرير عقوبة على التخمين في صورة إستخدام المعادلة (ميشيل وأخرون ١٩٦٣) .

٥- أن هناك ضرورة أخلاقية لاستخدام المعادلة طالما أن التعليمات تتضمن تحذيراً من تطبيق عقوبة على الإجابات الخطأ (كيورتون Curcton١٩٦٦) كما أن كثيراً من المفحوصين يمتعضون جداً من الترتيب المنخفض لهم على الاختبار اذا لم يأخذ التصحيح في إعتباره تأثيرات التخمين . وقد ناقش ستانلي

Stanley (١٩٥٤) هذا الأمر لدى عينة من طلاب الجامعات ، وظـل مدافعاً عمـا أسـماه التصـحيـح السـيكولوجي للصدفـة Psychological correction for chance . كمـا اكـد ديفيز Davis (١٩٦٧) أنـه حتــى اذا كـانت تـأثيرات التخمين تافهة ، فإن من المرغوب فيه أن تصحح الدرجات من أثـر التخميـن لكى نتجنب الإتجاهات التي يمكن أن تنمو لدى المفحوصين عن امكانية زيـادة درجاتهم بالإفراط في التخمين دون أن تكون لديهم المعرفـة ، وهـى اتجاهـات غير مرغوب فيها بالطبع .

٦- أن العلاقات الكلية بين الدرجات قبل وبعـد التصـحيـح مـن أثـر التخميـن ليست واقعية الا فى حالة إجابة كل المفحوصين على كـل الفقـرات ، او ثبـات عدد الفقرات المتروكة لدى كل الفحوصين ، وهذا لا يحدث الا نـادراً وبصفـة خاصة فى اختبارات السرعة ، مما يبرر ضرورة استخدام معادلة التصحيح . كما أن هذا الإرتباط العالى بين الدرجات الخام والدرجات المصححـة ـ علـى الرغم من عدم ثبوته فى دراسات عديدة ـ لا يعنى بالضرورة كما يشير لـورد (١٩٦٣) أن الدرجات الخام لها نفس الصدق التنبؤى للدرجات المصححة .

٧- أن خطأ نموذج التخمين العشوائى لا يبرر رفض المعادلة المشتقة منه ، حيث يمكن الإعتماد على الإفتراض البديل الذى قدمه لورد (١٩٧٥) ، والذى مـؤداه أن الفـرق بيـن ورقـة الإجابـة التـى نحصـل عليهـا فـى ظــل تعليمــات التصحيح وورقة الإجابة لنفس الفرد فى ظل تعليمات التصحيح بأسلوب عـدد الإجابـات الصحيحـة ، هـو أن الإجابـات المتروكـة فـى الورقـة الأولــى - إن وجدت - سيحل محلها تخمينـات عشـوائية فـى ورقـة الإجابـة الثانيـة ، وهـذا الإفتراض البديل يبرر التصحيح بالمعادلة (رولى وتروب Rowely & traub ١٩٧٧) . كما يذكـر كـروس وفـرارى (١٩٧٧) أن عـدد الفقـرات المتروكـة

يتزايد بصورة محسوسة فى حالة الإختبارات الأكثر صعوبة ، وعندها تكون الفروق الدالة إحصائياً أكثر أهمية فى المجال العملى .

من العرض السابق يتضح أن الاراء التى تؤيد إستخدام معادلة التصحيح من أثر التخمين لها وجاهتها ، وأكثر منطقية ، وتفند كثيراً من الأراء المعارضة لإستخدام المعادلة ، تلك الاراء التى ترى في عدم استخدام المعادلة نوعاً من التيسير على القائمين بتصحيح الإختبارات ، كما يشير الى ذلك ايبل Ebel (١٩٦٨) ، ويتبقى أن المشكلة لوحيدة في استخدام معادلة التصحيح هي صياغة التعليمات بصورة تمكن المفحوصين من فهم طبيعة العقاب الذى سيطبق عليهم وكيفية التصحيح بالمعادلة .

ولمزيد من فهم هذه القضية المعضلة التي نحاول أن نلقي بعض الضوء عليها ، سوف نحاول أن نستعرض بعضاً من الدراسات التي تناولتها فيما يلي:

لقد ذكرنا أن التراث السيكولووجى فى المجال يخلو ـ فى حدود قراءات المؤلف ـ من دراسات تناولت أثر التخمين على التكوين العاملي للإختبارات العقلية ، الا أن هناك دراسة واحدة لها صلة غير مباشرة بهذا الموضوع ، وهى دراسة هورن وبرامبل Horn & Brambic(١٩٦٧) . وقبل أن نعرض لهذه الدراسة ، سنتناول بعض الدراسات التى ناقشت أثر التخمين على الخواص السيكومترية لإختبارات ، وأثر نوع التعليمات وإستراتيجيات المفحوصين وسماتهم الشخصية على اللجوء الى التخمين فى الإجابة عن الإختبارات الموضوعية .

ففى عام (١٩٦٣) قام كل من ويليام ميشيل William Michael وروجر ستيوراتstewart roger و بروس دوجلاس Bruce Dougless و ج .

رينواتر G. Rainwetar بدراسة استهدفت تحديد معادلة التصحيح المثلى لإختبار عالي السرعة في ظل تعليمات مختلفة فيما يتعلق بعقوبات التصحيح
An Experimental Determination of the Optimal Scoring Formula For a High Speeded Test Under Different Instructions Regarding Scoring Penalties
فقاموا بتطبيق ثلاث صور من إختبار الإستعداد الكتابي Clerical Aptitude Test (تتكون كل صورة من ٩٠ فقرة ذات بديلين True & False Items وزمن تطبيق قدره ٦ دقائق) على عينة من ٣٩٢ ، ١٨٠٠ من البالغين الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين ١٧-٢٢ عاما في تصميمين تجريبيين منفصلين . لم تذكر تعليمات الصورة الأولى شيئاً فيما يتعلق بالتخمين ، بينما تشجع تعليمات الصورة الثانية المفحوصين على التخمين ، وتقرر انه ليس هناك عقاب على اللجوء اليه ، أما الصورة الثالثة فإن تعليماتها تحذر من اللجو الى التخمين وتقرر عقوبة على الاجابات الخطأ . أما التصحيح فقد تم بإتباع طرق أربعة : (١) التصحيح بعدد الإجابات الصحيحة (R) (٢) التصحيح بعدد الإجابات الصحيحة مطروحاً منها نصف عدد الأخطاء (R. 1/2W)(٣) التصحيح بعدد الإجابات الصحيحة مطروحا منها كل الإجابات الخطأ (R.-W) (٤) التصحيح بعدد الفقرات المتروكة Omitted . وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

- بصرف النظر عن نوع المعادلة المستخدمة في التصحيح ، فإن هناك زيادة في متوسط اداء الطلاب على صورة الإختبار التى تشجع على التخمين، وأن هناك نقصاً في هذا المتوسط على الصورة التي تحذر تعليماتها من التخمين ، وأن هذا التغير في الأداء يحتم ـ كما يذكر الباحثون ـ إستخدام أساليب تصحيح تتسق مع التعليمات المصاحبة للإختبار .

- عند إستخدام معادلات التصحيح المختلفة ، فإن نتائج كلا من التصميمين التجريبين قد أظهرت ميل ثبات صورة الإختبار للزيادة عند التصحيح بعدد

الإجابات الصحيحة (R) وأن أقل صور هذا الإختبار فى قيمة الثبات ظهر عند إستخدام معادلة التصحيح (R.-W) .

– تقترح النتائج ضرورة تطبيق عقوبة على التخمين ، وخصوصاً فى إختبارات السرعة ، حيث ثبت أن المفحوص المغالط Sophisticated يميل الى وضع علامات عشوائية على الفقرات المتبقية فى الـ ٣٠ ـ ٤٠ ثانية الأخيرة من زمن الإختبار فى محاولة لزيادة درجته .

– أن من الإلتزام الأخلاقى والقانونى Moral and Legal Obligation أن نصحح أوراق الإجابة (بصفة خاصة فى الأغراض المدنية) بالمعادلة التى تشمل عقوبات على الإجابات الخطأ ، طالما قد تم تحذير المفحوصين من تطبيق عامل العقوبة ، وهو ما أسماه بعض الباحثين " الوفاء بالعهد " .

وفى نفس العام قام فردريك لورد Frederic M. Lord بدراسة تحت عنوان Formula Scoring and validity حاولت الإجابة بطريقة رياضية محددة عن التساؤل التالى : ماهى قيمة دلالة الفروق فى الصدق المتوقعة بين عدد الإجابات الصحيحة ، والدرجة المصححة بالمعادلة التقليدية لنفس الإختبارات؟ وبإستخدام المعادلات الرياضية وبعض المعالجات الإحصائية ، توصل الباحث الى النتائج التالية :

– أن معادلة التصحيح تؤدى الى زيادة فى الصدق ، هذه الزيادة تختلف بإختلاف عدد البدائل لكل فقرة ، فالزيادة فى الصدق التى تحدث عند إستخدام المعادلة بالنسبة للفقرات ذات البدائل الخمسة ، تكون مساوية لما يمكن أن تحصل عليه من زيادة فى الصدق ، لو زاد طول طول الإختبار ٢٠٪ أو أكثر، أما الزيادة فى الصدق التى تحدث بإستخدام المعادلة مع الفقرات ذات البديلين ، فهى أكبر مما يمكن الحصول عليه بزيادة طول الإختبار الى أى حد .

- أن الإرتباط بين الدرجات الخام والدرجات المصححة من أثر التخمين بالمعادلة لا يكون تاماً الا فى حالة إجابة جميع المفحوصين على كل فقرات الإختبار .

- ان أهمية معادلة التصحيح من أثر التخمين تتزايد فى حالات : الفروق الكبيرة بين المفحوصين فى نزوعهم للتخمين ، والإختبارات التى لفقراتها بدائل أقل من خمسة ، والإختبارات الصعبة بالنسبة للمجموعة المختبرة .

وفى عام (١٩٦٤) قام فردريك لورد بدراسة أخرى عن تأثير التخمين العشوائى على الصدق The Effect of Random Guessing on Test Validity استخدم فيها بيانات حصل عليها في دراسة اخرى من تطبيق مجموعة من الإختبارات اللغوية لكل فقرة منها خمسة بدائل ، وكانت تعليمات هذه الإختبارات تنصح المفحوص بمحاولة الإجابة فقط عن الفقرات التى يعرفها ، أما الفقرات التى يجهل الإجابة عنها فعليه أن يتركها دون إجابة ، وبعد تصحيح الإختبارات بأسلوب عدد الإجابات الصحيحة ، أعيد التصحيح بأسلوب جديد هو Omitless scoring وفيه تقوم آلة اليكترونية بإختيار إجابة عشوائية لكل فقرة متروكة فى ورقة الإجابة ، وتصبح درجة المفحوص في هذه الحالة مجموع اجاباته الصحيحة مضافاً اليها عدد الإجابات الصحيحة من بين الإجابات العشوائية التى إختارتها الألة الأليكترونية . وبمقارنة نتائج كلا من أسلوبى التصحيح ، توصل الباحث الى أن هناك نقصاً فى الصدق تراوح بين ٠.٠٣ الى ٠.٠٦ عندما تحل الإستجابة العشوائية محل الإستجابات المتروكة، وعليه فإن الدراسة قد إقترحت أن إجبار كل مفحوص على الإجابة على كل فقرة ، يجب أن ينظر اليه بحذر خشية أن يفوق الخطأ العشوائى فى درجات الإختبار أى أفضليات اخرى يمكن ان تحققها التعليمات التى تجبر المفحوص على الإجابة على كل الفقرات .

ثم قام واترز L. K Waters(١٩٦٧) بدراسة تأثير فهم وإدراك معادلة التصحيح على بعض مظاهر الأداء على الإختبار Effect of percevied Scoring Formula on Some Aspects of Test performance فقام بتطبيق صورتين متكافئتين لإختبار لغوى (مفردات) لكل فقرة فيه خمسة بدائل على ٤٢٠ من طلاب الطيران فى الأسبوع السابق مباشرة على التدريب على الطيران . طبقت الصورة (أ) فى بداية الأسبوع مع تعليمات لم تذكر شيئا عن كيفية تصحيح الإختبار ، وطبقت الصورة (ب) فى نهاية الأسبوع مع ستة أنواع من التعليمات الخاصة بالتصحيح ، النوع الأول من التعليمات لم يحدد طريقة التصحيح ، أما الانواع الخمسة الأخرى فقد أشارت الى أن كل اجابة صحيحة ستحسب بنقطة واحدة ، وكل إجابة خطأ ستحسب بصفر فى النوع الثانى ، ١/٤ نقطة فى النوع الثالث ، ونقطة واحدة فى النوع الرابع ، ونقطتان فى النوع الخامس ، وأربع نقاط فى النوع الأخير من التعليمات ، وهذه النقاط المحسوبة عن الإجابات الخطأ ستخصم من عدد الإجابات الصحيحة . أما الفقرات التروكة فقد إتفقت كل انواع التعليمات على انها لن تحسب بشيء . وفى نهاية زمن الإختبار وزعت أقلام من لون اخر ، وطلب من المفحوصين أن يجيبوا على الفقرات التى تركوها دون إجابة . وبتحليل هذه البيانات توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

- أنه من الأفضل عدم إجبار المفحوصين على الإجابة عن كل الأسئلة ، فقد كانت معاملات الإرتباط بين درجات صورتى الإختبار بما فيها درجات الفقرات المتروكة بعد الإجابة عليها ، عالية جداً .

- لم تستطع النتائج أن تحدد ما إذا كان المفحوصون قد غالوا فى تقديرا إحتمال نجاحهم فى الإجابة عن العديد من الفقرات ، أم أنهم لم يفهموا ويدركوا خطورة العقوبة .

- أن معادلة التصحيح التقليدية للفقرات ذات البدائل الخمسة (R.1/4W) كانت أفضل معادلات التصحيح التي إستخدمت ، بالنسبة لكل مجموعات الدراسة .

وفي عام (١٩٦٨) قام سلاتر M.I Slakter بدراسة عن تأثير استراتيجيات التخمين على درجات الإختبارات الموضوعية The Effect of Guessing Strategy on Objective Test Scores فقام بتطبيق مجموعة من الإختبارات على عينة من ٨٠٠ من تلاميذ الصف الحادى عشر ، وتوصل الى أن المفحوصين الذين إستخدموا استراتيجيات التخمين الحذر قد حصلوا على درجات أقل مما لو إستخدموا إستراتيجيات أقل حذراً . وإقترح سلاتر تشجيع المفحوصين الحذرين على إستخدام استراتيجيات تخمين أكثر حرية وأقل حذراً لكي يستفيدوا من المعرفة الجزئية لديهم عن موضوع الإختبار .

وفي عام (١٩٦٩) أجرى روبرت فرارى Robert Frary دراسة إستهدفت التعرف على أثر إستبعاد عنصر التخمين من درجات إختبار من متعدد على كل من الثبات والصدق Elimination of the Guessing Component of muitiple Choice test Scores ; Effect on Reliability and Validity ، ومن مجموعة الإفتراضات ، إشتق فرارى عددا من المعادلات الرياضية استنتج منها :

- أن استبعاد عنصر التخمين من الدرجات ، يؤدى الى زيادة الثبات ، وذلك عندما تكون العلاقة بين الدرجات الحقيقية ودرجات التخمين الناجح علاقة سالبة .

- أن خلو درجات المحك من عنصر التخمين ، يؤدى الى زيادة صدق الإختبار .

- أن إستبعاد عنصر التخمين يؤدى الى نقص كل من الصدق والثبات ، وذلك عندما تكون العلا بين الدرجات الحقيقية ، ودرجات التخمين الناجح علاقة موجبة

- أن تقرير عقوبة على الإجابات الخطأ يؤدى الى قياس سمات الشخصية أكثر من قياس المعرفة بموضوع الإختبار .

وقام كل من روس تروب ، وروناالد هاميلتون ، و بلوانت سينغ Ross Traub , R. Hambleton and Balwant Singh (١٩٦٩) ، بدراسة عن أثر كلا من الوعد والوعيد على الأداء فى إختبار لغوي Effets of promised Reward and threatened Penalty on performance of a Multriple Choice Vocabulary Test . وكان غرض الدراسة التعرف على تأثير ثلاث أنماط من التعليمات تتعلق بالتخمين على كل من سلوك اداء الإختبار وثبات الإختبار، فاختاروا ٦٦٧ من تلاميذ اربع مدارس مختلفة (٣٤٠ ذكور ٣٧٢ إناث) طبقت عليهم صورتان متكاملتان من إختبار للمترادفات اللغوية ، تتكون كل صورة من ٩٠ فقرة لكل منها خمس بدائل أنماط التعليمات الثلاث هى :

- الوعد بالثواب : يمكنك التخمين ، والتخمين الناجح سيحسب بنقطة وغير المحظوظ لن تقابله عقوبة ، أما اذا تركت فقرات فستحصل على ٥/١ نقطة عن كل فقرة متروكة ، ومجموع هذه النقاط ستضاف الى عدد إجاباتك الصحيحة .

- التهديد بالعقوبة : يمكنك التخمين ، فإذا أصبت فستحصل على نقطة ، وإذا اخطأت التخمين فسيخصم من درجتك الكلية ٤/١ نقطة عن كل تخمين غير محظوظ . الفقرات المتروكة لن تحسب بشيء .

– التخمين : يمكنك التخمين ، والتخمين الناجح سيحسب بنقطـة ، والتخمين غير المحظوظ لن يقابله أى خصم ، والفقرات المتروكة لن تحسب بشيء .

هذا بالإضافة الى نمط أخر من التعليمات إستخدم كمحك ، وهو لا يتضمن أى إشارة الى التخمين . طبقت الصورة (أ) أولاً ، ثم الصورة (ب) بالنسبة لحوالى نصف المفحوصين ، وطبقت الصورة (ب) أولا بالنسبة للنصف الاخر من المفحوصين . بعد إتمام تطبيق الصورتين طبق استبيان مدته ١٠ دقائق لقياس مدى تذكر المفحوص لنوع التعليمات التى جاءت فى الإختبار الذى طبق عليه ، والأسلوب الذى إتبعه فى الإجابة عن اسئلة الإختبار . وبعد إستعراض النتائج توصل الباحثون الى الإستنتاجات التالية :

– ان الوعد بالثواب يؤدى الى درجات أكثر ثباتاً ـ بصورة دالة ـ عن التهديد بالعقوبة ، وذلك على الأقل بالنسبة للطلاب الذين تذكروا ـ فى الإستبيان البعدى ـ تعليمات الإختبار بصورة صحيحة .

– أن نموذج التخمين العشوائى غير ملائم ، كأساس لتصحيح درجات الأفراد من التخمين ، وأن النموذج الملائم يجب ان يضع فى الإعتبار بعض عوامل الشخصية كالنزوع للتخمين أو النزوع لترك الفقرات ، وتفاعل هذه العوامل مع مستوى المعرفة الجزئية ونمط تعليمات الإختبار .

– أن الوعد بالثواب يؤدى الى نقص عدد الإجابات الخطأ ، ولكن يبدو انه لا يؤدى الى فروق فى عدد الإجابات الصحيحة .

وفى عام (١٩٧٣) قدم جيمس دياموند ووبليام لإيفانز James Diamond & Willian Evans مقالتهما The Corraction of Guessing التى استعرضا فيها تأثير تصحيح الدرجات من أثر التخمين على كل من ثبات وصدق وسلوك اداء الإختبار Test Taking Behavoir والاعتبارات الإحصائية فى التصحيح ، ومدى الاتفاق بين الباحثين على ضرورته . لم يكن هدف هذه

المقالة - كما ذكر الباحثان - تقرير ما اذا كـان تصحيح التخمين مفيداً أم لا ، لكنهما استهدف إستعراض نتائج الدراسات السابقة ، ثم ترك الأمر لكل بـاحث لاتخاذ قراره الشخصى فيما يتعلق باستخدام أو عدم إستخدام تصحيح التخمين

وفى عام (١٩٧٥) قدم لورد F. Lord دراسته الثالثة فـى المجـال ، والتـى قارن فيها بين التصحيح بإستخدام المعادلة التى تستبعد اثر التخمين،والتصحيح بأسلوب عدد الإجابـات الصـحيحة Formula Scoring and number Right Scoring ، وفى هذه الدراسة قدم لـورد إفتراضـه الشـهير والـذى يعد بديـلاً للإفتراض الأساسى فى نمـوذج التخميـن العشـوائى ، وينـص هـذا الإفـتراض علـى أن " الفـرق بيـن ورقـة الإجابـة التـى نحصـل عليهـا فـى ظـل تعليمـات التصحيح بالمعادلة ونفس ورقة الإجابـة اذا أشـارت التعليمـات الـى التصحيـح بعدد الإجابات الصحيحة ، هو أن الفقرات المتروكة فـى الورقـة الأولـى - إن وجدت - يحل محلها تخمينات عشوائية فى الورقة الثانية " . وأستنتج الباحث - إحصائياً - أنه عندما يزيد عـدد الفقـرات المتروكـة عـن الصفـر، فـإن الدرجـة المصـححة من أثر التخمين ستكون دائماً أكثر ثباتـاً مـن الدرجـة الخـام ، وأن هذه الأفضلية تكون كبيرة جداً فى حالة المفحوصين ذوى القدرات المنخفضـة حيث سيتركون فقرات كثيرة ، بينما تكون هذه الأفضلية صغيرة الـى الدرجـة التى يمكن معها اهمالها ، فى حالة ذوى القدرات المرتفعة . وقد أشار البـاحث فى نهاية دراسته الى الحاجة الى دراسات تجريبية للتأكد بوضوح من صـدق هذا الإفتراض على غير إختبارات السرعة .

ثم نشر جلين رولى وروس تروب Glenn l.Rowley & Ross E. Traub (١٩٧٧) مقالة عن التصحيح بالمعادلة ، والتصحيح بعدد الإجابات الصحيحة واستراتيجية أداء الاختبار Formula Scoring , Right number Scoring and Test taking Strategy ناقشا فيها الإفتراضات التى تفسر سلوك الطـلاب فـى

الموقف الختبارى ، والأحكام القيمية Value Judgments وقد إنتهت المقالة الى الإستنتاجات التالية :

- أن هناك حاجة الى دراسات أو أراء تؤيد معادلة التصحيح فى إختبارات السرعة .

- أن هناك أدلة امبريقية قليلة عن تزايد الصدق باستخدام المعادلة ، عندما يكون المحك إختبار اختيار من متعدد .

- أن الثبات يرتفع عند إستخدام المعادلة ، ولكنه يمكن أن يتأثر بعوامل الشخصية التى لا نريد قياسها .

- أن الإفتراض وراء نموذج التخمين العشوائى غير صحيح ، ويمكن لإفتراض لورد البديل (١٩٧٥) أن يحل محله فى تبرير التصحيح بإستخدام المعادلة .

- أن الإختيار بين التصحيح بالمعادلة أو بعدد الإجابات الصحيحة فى غير إختبارات السرعة ، تقرره الأحكام القيمية ، بمعنى أنه يجب - أخلاقياً - أن يتم التصحيح بالطريقة التى أشارت اليها التعليمات .

- أن التصحيح بعدد الإجابات الصحيحة له أفضلية عدم التأثر بعوامل الشخصية وأن التصحيح بالمعادلة له أفضلية إختزال تباين الخطأ .

وبهدف وضع إفتراض لورد (١٩٧٥) فى موقف إختبارى نموذجى للتأكد من صدقه ، قام لورانس كروس وروبرت فرارى Lawrence H.Cross & Robert B. Frary بدراسة تجريبية بعنوان "An Empirical Test Of Lords Theoretical Results Regarding Formula Scoring of Multlple Choico Tests طبقا فيها إختبارين أحدهما للتحصيل فى الكيمياء والأخر لقياس الشخصية (منيسوتا متعدد الأوجه MMPI) على عينة قوامها ٤٤٩ طالباً جامعياً متخصصين فى دراسة العلوم . تكون إختبار التحصيل من ٢٠ فقرة

لكل منها أربعة بدائل ، ولأن هذا الإختبار هو احد إختبارات تحديد المستوى فى الكلية ، فقد إفترض الباحثان أن هنـاك درجـة عاليـة من الدافعيـة للإجابـة عليه لدى المفحوصين ، وقد أضيف للإختبار أربعة فقرات لا توجد لكل منها إجابة صحيحة بين بدائل الإجابة ، وقد إفترض الباحثان أن الإجابة عن أي من هذه الفقرات ستكون عشوائية مطلقة ، وستكون مؤشـراً ثابتـاً لسـمة الشخصية المسماة المخاطرة فى الإختبارات الموضوعية Risk Taking On Objective Examinations (RTOOE) التى اشار اليها سلاتر (١٩٦٨) . وقد وزعت الفقرات الأربع بيـن اسئلة الإختبـار العشرين . أما إختبار مينيسوتا متعدد الأوجه فقد طبق منه المقياس (أ) الذي أشار ولش Welsh (١٩٥٦) الى أنه يعد مقياساً للقلق أو الإضطـراب الإنفعـالي العـام . وتـم تطبيـق هـذا المقيـاس قبـل اختبـار التحصيل بحوالـى أسبوعين . وبنـاء علـى نتـائج هـذا المقياس ، قسم المفحوصون الى مجموعتين الأولى تعتزم الإستجابة لتعليمـات الإختبار وأسـماها الباحثـان ، مجموعـة الملائكـة Saints والمجموعـة الثانيـة تنـوى عـدم الإسـتجابة للتعليمـات وسميت مجموعـة الخبثـاء Sinners . وقـد إنتهت الدراسة الى النتائج التالية :

– لم تكن الفروق جوهرية بين مجموعتـى الملائكـة والأشـرار أو الخبثـاء ، فـى عـدد الفقـرات المتروكـة فـى إختبـار التحصيـل علـى الرغـم من دلالتهـا الإحصائيـة ، وربمـا لـو استخدم اختبـار أطـول ، أو فـى مجـال مختلـف ، أو مفحوصون اقل سناً ، لكان عدد الفقرات المتروكة سيزيد بصورة محسوسـة ، عندها يكون للفروق الدالة أهمية أكبر فى المجال العملى .

– لم تؤيد نتائج الدراسة فرض لـورد ، حتـى بالنسـبة لمجموعـة الملائكـة ، الذين فهموا واعتزموا الإستجابة للتعليمات .

- لتحقيق فردنس لورد بصورة أفضل ، لا بد من أن نضمن فهم التعليمات بصورة كبيرة ، وهذا يتحقق بتقديم صياغة أفضل لتعليمات الإختبار .

- تدعو الدراسة الى أن تتبنى المدارس دعوة لورد ، بتدريس سلوك أداء الإختبار للأطفال حتى تتكون لديهم إستراتيجيات مثلى للأداء على الإختبارات الموضوعية منذ الصغر .

وفى عام (١٩٨٤) درس ويليام انجوف William Angoff وويليام سكرادر William Schrader الأساسى الفرضى وراء إستخدام درجات الإجابات الصحيحة . وإستخدام الدراجات المصححة بالمعادلة . وقد ناقش الباحثان ما اسمياه فرض التأثيرات الفارقة .Differential Effets H والمتضمن أن الطلاب - عندما يختبرون فى ظل تعليمات التصحيح بالمعادلة - يتركون الفقرات التى لديهم عنها معرفة جزئية مفيدة ، دون إجابة ، وأن هذا الفرض يتضمن أن مثل هذه التعليمات واضحة وضوح تعليمات التصحيح بعدد الإجابات الصحيحة . وقد وضع الباحثان فرضا بديلا أسمياه فرض " عدم الإختلاف " يقرر أن المفحوصين - فى ظل تعليمات التصحيح بالمعادلة - لن يجيبوا على الفقرات التى يتركونها ، بصورة افضل من التوقع الصدفى على هذه الفقرات فى ظل تعليمات التصحيح بعدد الإجابات الصحيحة . واستهدفت الدراسة تقييم الفرضين وتقدير تأثير التعليمات على الثبات أو تأثيرها على تطابق الدرجات parallelism . تكونت عينة الدراسة من ٨٦٠٠ طالب وطالبة من المدارس الثانوية العالية طبق على ٦٣٠٠ منهم (٥٨٪ إناث ، ٤٢ ٪ ذكور) إختبار الإستعداد المدرسى - اللفظى (Scholastic Aplitude Test (SAT Verbal وعلى ٢٣٠٠منهم (٧٤٪ إناث ، ٥٣٪ ذكور) إختباراً للتحصيل فى الكيمياء، إستخدمت صورتان متكافئتان لإختبار الإستعداد المدرسى ، طبقت كل صورة على مرحلتين (الأولى ٤٥ فقرة والثانية ٤٠ فقرة) بينهما فترة راحة لمدة

نصف ساعة ، ولكل مرحلة تعليماتها التى تتعلق بالتصحيح . قسمت عينة إختبار الإستعداد المدرسى الى ست مجموعات ، طبقت على المجموعات الأربع الأولى الصورة (أ) وعلى المجموعتين الخامسة والسادسة الصورة (ب) ، أما عن تعليمات التصحيح فقد تشابهت فى كلا المرحلتين فى المجموعات الأولى والرابعة والخامسة والسادسة ، سواء بعدد الإجابات الصحيحة أو بمعادلة التصحيح ، أما المجموعتان الثانية والثالثة فقد اختلفت تعليمات التصحيح فى المرحلة الأولى عنها فى المرحلة الثانية . وقسمت عينة إختبار التحصيل فى الكيمياء الى مجموعتين ، طبق على الأولى بتعليمات تصحيح بعدد الإجابات الصحيحة ، وعلى الثانية بتعليمات تصحيح بالمعادلة . وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

- لم تؤيد النتائج فرض التأثيرات الفارقة ، بينما تأيد فرض عدم الإختلاف ليس فقط بالنسبة للعينة الكلية ولكن بالنسبة للمجموعات الفرعية .
- أكدت النتائج أن التصحيح بالمعادلة له اثر فى معادلة الفروق فى إستراتيجيات التخمين بين المفحوصين .
- بمقارنة نتائج مرحلتى تطبيق إختبار(SAT) وجد أن تغيير التعليمات ليس له تأثير معاكس على الأداء .
- كان ثبات إختبار(SAT) بطريقة الصور المتكافئة متساوياً تقريباً بالنسبة لكل من تعليمات التصحيح بالمعادلة ، والتصحيح بعدد الإجابات الصحيحة . بينما اظهر الثبات بطريقة كيودر ريتشاردسون ٢٠, افضلية قليلة - ولكن ثابتة - فى صالح تعليمات التصحيح بعدد الإجابات الصحيحة .

من العرض السابق يتضح إتفاق معظم الدراسات - التجريبية والإحصائية - على أهمية تصحيح الدرجة من أثر التخمين سواء من الناحية القيمة أو

الأخلاقية (ميشيل وأخرون ١٩٦٣ ـ رولى وتروب ١٩٧٧ ـ كروس وفرارى ١٩٧٧) أو من ناحية تحسين الخواص السيكومترية للإختبار (معظم الدراسات) أو لمعادلة استراتيجيات المفحوصين المختلفة فى أداء الإختبار (واترز ١٩٦٧ ـ كروس وفرارى ١٩٧٧ انجوف وسكرادر ١٩٨٤) .

دراسة هورن وبرامبل (١٩٦٧)

ذكرنا ان هذه الدراسة ، هى الوحيدة ـ فى حدود قراءات المؤلف ـ التى تقترب من القضية موضوع هذا الفصل والمتعلقة بتأثير التخمين على البنية العاملية للإختبارات العقلية بصورة غير مباشرة ، فقد إستهدف التعرف على البنية الأساسية للقدرات بين كلا من عوامل مصفوفة الدرجات الصحيحة ، وعوامل مصفوقة عدد الأخطاء . وباعتبار ما ذكره ننالى (١٩٧٨) من أن الفرق بين عدد الإجابات الصحيحة والدرجة المصححة من اثر التخمين يرتبط مباشرة بعدد الأخطاء ، يتضح وجه الشبه غير المباشر بين هذه الدراسة وقضيتنا البحثية .

ففى عام ١٩٦٧ قام كل من جون هورن ووبليام برامبل John L.hom & BrambIe William بدراستهما المعنونة " البنية العاملية من الدرجة الثانية للقدرة باستخدام الإجابات الصحيحة والإجابات الخطأ "
Second Order Ability Structure Revealed in Righis and Wrongs Scores
على عينة من نزلاء سجن ولاية كلورادو ، قوامها ١٠٦ نزيل طبق عليهم الباحثان أربعة عشر إختبارا لقياس إثنى عشر عاملاً أولياً ، تسعة من هذا العوامل كان قد استخدمها هورن وكاتل Gattell في دراستهما (١٩٦٦) وثلاثة عوامل إختيرت بناء على الدراسات السابقة (فرنش وإكستروم وبريس French.Ekstrom and price ١٩٦٣ ـ جيلفورد ومريفيلد Merlifield ١٩٦٠ ـ فرنش ١٩٥١) ، ويقاس كل عامل من هذه العوامل باختبار واحد ، وأضيف

إختباران لم يكن معروفا لدى الباحثان تكوينهما العاملى وهما إختبار الدومينو Dominoes واختبار الإرتباطات عن بعد Remote Associtaions ، والعوامل المقيسة فى هذه الدراسة هى السرعة الإدراكية ـ التهديف Aming – التصور البصرى ـ مرونة الغلق ـ العلاقات الشكلية ـ سعة الذاكرة ـ تذكر التصميمات ـ الإستقراء ـ العلاقات السيمانتية ـ الطلاقة الإرتباطية ـ الطلاقة التخيلية ـ الفهم اللفظي . استخدم الباحثان اسلوب معامل الإرتباط بين الدرجات الصحيحة والإجابات الخطأ ، ثم اجرى التحليل العاملى لمصفوفتى الدرجات ، وإستخلصت العوامل الأساسية فى كل مصفوفة ، ثم إستبعدت العوامل التى لها جذر كامن أقل من واحد صحيح ، وتم تدوير العوامل بطريقة الفاريماكس (كايزر ١٩٥٨) وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

– فيما يتعلق بمعاملات الإرتباط ، أظهرت النتائج أنه كلما كان الإختبار سريعاً (إختبار سرعة) وبسيطاً ـ مفاهيميا ـ كما كان الإرتباط بين الدرجات الصحيحة وعدد الأخطاء موجباً عالياً ، أما الإختبارات التى تطبق تحت ظروف قوة (اختبارات قوة) فإن الإرتباط بينهما يكون سالبا وعاليا . وأن انحراف معامل الإرتباط عن (−١) يعد إشارة الى سرعة تطبيق الإختبار .

– أسفر التحليل العاملى من الدرجة الأولى عن أربعة عشر عاملاً فى مصفوفة الدرجات الصحيحة ، وثلاثة عشر عاملاً فى مصفوفة الدرجات الخطأ وذلك بسبب عدم إدخال إختبار تذكر التصميمات فى تحليل درجات الخطأ ، حيث لم تكن هناك إجابات خطأ فى هذا الإختبار

– أسفر التحليل العاملى من الدرجة الثانية لعوامل من الدرجات الصحيحة، عن ستة عوامل ولعوامل عدد الأخطاء عن خمسة عوامل .

– العامل الخامس فى تحليل مصفوفة عدد الأخطاء ، لم يقابله أى عامل من عوامل مصفوفة الدرجات الصحيحة ، وقد ذكر الباحثان ان العامل غير

قابل للتفسير بسهولة ، وقد تركا محاولة تفسيره لحين ظهوره في دراسات جديدة .

–اقترح الباحثان أن تحليل عدد الأخطاء ينتج بنية عاملية (أنقى) من تحليل الدرجات الصحيحة .

تعقيب

يمكن تلخيص اوجة النقد لهذة الدراسة فى النقاط التالية :

– تكمن أهمية هذه الدراسة فى انها تلفت النظر الى ضرورة التعرف على الإختلاف في البنية العاملية باستخدام نوعين من الدرجات لهما مصدر واحد .

– أخفقت الدراسة فى إختيار العينة من نزلاء السجون بما قد يتميزون به من عدوانية ومخادعة وغير ذلك من سمات الشخصية ، مما قد يجعل التزامهم بتعليمات الإختبارات محل شك .

– لم يعتمد الباحثان على اسلوب إخصائي معين فى إعتبار تشابه العوامل في كلا المصفوفتين ، بل إعتمدا على التشبعات الظاهرة لعوامل الدرجة الأولى بعوامل الدرجة الثانية ، دون مناقشة الفروق الواضحة في التشبعات للعوامل التى اعتبراها متشابهة .

– لم يكن هناك مبرر لاستخدام إختبار تذكر التصميمات ، والذى لا توجد فيه إجابات خطأ ، حيث لم يتضمن فى تحليل مصفوفة الإجابات الخطأ ، وبالتالى تسبب في حدوث اضطراب فى تفسير العامل الذى تشبع به هذا الإختبار تشبعاً عالياً ، والعامل المقابل له وغير المتضمن لهذا الإختبار .

وهكذا تبقى القضية قائمة : هل ينبغي أن نصحح الإختبارات العقلية من أثر التخمين المؤكد حدوثه أثناء اجابة المفحوص على فقرات الإختبار الموضوعي ودونما نظر لأسبابه ، أم نترك تلك الدرجات كما هي دون

تصحيح ؟ وما مدى تأثير تلك النسبة من التخمين المؤكد على البنية العقلية لتلك الإختبارات ، البنية التي استند اليها الكثير من العلماء في بلورة نظرياتهم وآرائهم التي يعتنقها الطلاب والباحثون الآن في المجال دون أدنى شعور من أحد منهم بمجرد الشك في أساس تلك النظريات والآراء ، التجريبي أو الإحصائي ؟

ان الأمر أكثر خطورة من أن يسكت عليه كل من يعمل في مجال القياس العقلي وتصميم الإختبارات وعلم النفس التربوي وغيرهم . وتبدو الحاجة ملحة وهامة الى قول فصل في هذا الشأن نتركه لطلابنا طلاب الدراسات العليا عل بحوثهم تميط اللثام عن ما جهل علينا في هذا الأمر (وجدير أن نشير هنا الى ان المؤلف قد أجرى دراسة في هذا الشأن ١٩٩٢، قارن فيها بين التكوين العاملي لدرجات الأفراد بعد التصحيح من أثر التخمين والتكوين العاملي لها دون تصحيح من أثر التخمين ، وكانت النتائج مهزلة لايمكن أن يقبلها الا جاهل أو مغرض . ومع هذا فنحن بحاجة للحصول على الدرجات الخام الأصلية التي استخدمهال العلماء الكبار في مجال علم النفس أمثال سبيرمان وثرستون وجيلفورد وغيرهم لترسيخ نظرياتهم ، لنعيد مرة أخرى تصحيحها بالتخمين ومن دونه ثم نعيد تحليلها قبل وبعد التصحيح لنعرف الى أي مدى ينبغي أن نثق فيما يريقه ·ؤلاء العلماء على عقولنا من أفكار نظرية أقل ما يقال في حقها أن أساسها الإحصائي أو الرياضي مشكوك فيه .



الفصل الثالث

الإسلوب البروكرستيزى عند جيلفورد

تلعب النظرية فى مجال علم النفس دوراً هاماً ، حيث توفر للباحثين إطاراً مرجعياً ، وتحدد لهم الأهداف والاتجاهات ، وتنظم جزئيات المجال فى نموذج منطقى أو تجريبى بما يحقق للبحث العلمى التوجهات الصحيحة ويبتعد به عن العشوائية . وفى مجال القدرات العقلية ـ كأحد المجالات الهامة فى علم النفس ـ سادت نظريات كثيرة تفسر وتنظم نشاط العقل ، وإن تباينت فيما بينهما تبايناً كبيراً تبعاً للمنهج الذى إتخذه كل منها أسلوباً للتنظير.

فمنذ العصور الوسطى وحتى بدايات هذا القرن ، والمنهج الفلسفى يحكم التنظير فى مجال القدرات العقلية ، ويمكن ان نحدد فى هذا الفترة اتجاهات ثلاثة نظمت النشاط العقلى المعرفى – كما يقول تشارلز سبيرمان Spearman – وهى :

– الاناركية Anarchic وتزعمها وليم جيمس W . James : والذكاء فى هذا الاتجاه يتألف من عدد كبير من العوامل المنفصلة ليس بينهما أى إرتباط.

– الموناركية Monarchic : التى ترى أن القدرات العقلية يمكن ارجاعها جميعاً الى قدرة عقلية واحدة عامة .

– الاوليجاركية Oligarchic : وهى نظرية تقف بين الاتجاهين ، فترى أن العقل يتكون من عدد محدد من الوظائف العقلية المستقلة

ومع بداية هذا القرن وظهور منهج التحليل العاملى كمنهج بحثى على يد تشارلز سبيرمان ، والذى اعتنقه اغلب علماء القياس النفسى مثل سيرل بيرت C. Burt وكارل بيرسون C. person وطومسون Thomson وهولزنجر

Holzinger وثرستون Thurstone وفرنون Vernon وغيرهم ، توالت النظريات التى تنتظم فيها معظم الأنشطة العقلية إستناداً إلى هذا المنهج كبديل للمنهج الفلسفى ، وإن كان منها يدور حول أحد الاتجاهات الثلاثة التى ذكرها سبيرمان ، ولكن بأدلة تجريبية وإحصائية .

ومنذ أن نشر بيرت دراسته (١٩١١) التى أيد فيها التركيب الهرمى Hierarchical Structure الذى يلعب فيه العامل العام (g) والقدرات الاولية دوراً هاماً ، ومنذ أن نشر كارل بيرسون (١٩٠١) مقاله عن أسس طريقة المحاور الاساسية كطريقة للتحليل العاملى ، بدأت الدراسات – التى تبلورت فيما بعد فى نظريات – تسير فى إتجاهات قريبة من هذا التركيب الهرمى للقدرات العقلية .

ففى عام (١٩٢٧) ظهرت نظرية سبيرمان المعروفة باسم نظرية العاملين، والتى اكد فيها وجود عامل الذكاء العام (g) بالاضافة إلى عدد من العوامل الخاصة (s) التى تختلف اختلافاً كلياً فى كل حالة أو نشاط عنها الاحوال أو الانشطة الأخرى .

وفى عام ١٩٣٨ نشر ثرستون دراسته الاولى فى سلسلة بحوثه العاملية ، ولم يتوصل إلى عامل عام ، وإنما استخرج مجموعة من العوامل المنفصلة اسماها القدرات العقلية الاولية Primary Mental Abilites واستبعد فكرة العامل العام تماماً .

وفى كلتا النظرتين يلاحظ ان سبيرمان قد اعترف بوجود القدرات العقلية الاولية وأسماها Group Factors – مستخدماً لغة بيرت – وذلك بعدما اقتنع بوجهة نظر طومسون Thomson(١٩١٦) التى أكد فيها انه بين ثلاثة متغيرات يمكن الوصول إلى سبعة عوامل تقف خلف الأداء هي : عامل عام، ثلاث عوامل طائفية ، وثلاث عوامل نوعية (صفوت فرج ١٩٨٠) . كما

يلاحظ أن ثرستون قد اعترف بوجود عامل عـام مـن الدرجـة الثانيـة مستنتج مـن الارتباطـات الداخليـة بيـن عواملـه الأوليـة (ثرستون ١٩٤١) . كمـا أن دراسـة ثرستون الاولـى (١٩٣٨) قـد احتـوت دليـلاً يدعـم المخطـط الهرمــي لبيرت ، كمـا يتضـح ذلـك مـن اعـادة تحليـل مصفوفتـه الارتباطيـة (أيزنـك Eysenck ١٩٧٥) . ويؤكد ايزنك(١٩٧٥) أن اختلاف نتـائج ثرستون عـن نتائج سبيرمان ترجع إلى انتهاك ثرستون لتلك الشروط التي وضعها سبيرمان لاكتشاف العامل العام ، والتـى اهمهـا الا يكـون هنـاك تشـابه مفـرط فيـه بيـن الاختبارات المستخدمة ، وأن تكون عينة الدراسـة ممثلـة للمجتمـع الأصلـى ، وبالتالى فلا سبيل لمقارنة النظريتين طالما حدث هذا الانتهاك .

وفى المؤتمر الدولى للتحليل العاملى الذى عقد فى باريس (١٩٥٥) عرض جيلفورد J . P . Guilford تصنيفاً ثلاثياً للقدرات العقليـة باسم بنيـة العقـل Structure Of Intellect واسـتند فــي هــذا التصنيـف إلــى أسـس العمليـات Operations والمحتويـات Contents والنواتـج Products ، وحظــى هــذا النمـوذج بقـدر كبير مـن التحقيـق التجريبــي مــن خــلال المشــروع البحثــى للاستعدادات الذى أشرف عليه جيلفورد وزملاؤه والـذى كـانت بعـض بحوثـه امتداداً لبحوث جيلفـورد فـى سـلاح الطـيران الأمريكـى فـى الحـرب العالميـة الثانية . لقد بدأ جيلفورد بأن نشر شرحاً نظرياً لنموذجه العقلى ، وافترض أن هذا النموذج مكون مـن ١٢٠ قـدرة عقليـة ـ أو مـا يرقـى لمسـتوى العـامل ـ وأضاف فيما بعد بعداً فى أسـاس المحتـوى وهـو البعـد السـمعى لتصبـح عـدد القدرات ١٥٠ قدرة (جيلفورد ، ١٩٨٠) ثم توصل بالدراسات التجريبيـة إلـى تحديد هوية ١٠٣ عاملاً (جيلفورد وهويفنر Hoepfner ١٩٧١) .

وقد وجد فى دراساته أن ٢٤٪ من الارتباطات بين المتغيرات كانت دالة ، إلا أنه قرر ان هذه النسبة لا تسمح بالغاء الفرض الصفرى القائل بعدم وجـود

ارتباطات (ايزنك ١٩٦٩) . كما اوضح ان نتائج من مثل هذا النوع لا تسمح بتأييد وجهة نظر سبيرمان بوجود عامل عام للقدرة العقلية (على ماهر خطاب ١٩٨٢).

وعلى وفرة الدراسات التى أجريت لتأكيد نموذج جيلفورد العقلى ، إلا أن الانتقادات التى وجهت لهذا النموذج كانت عديدة أيضاً ، ولعل أهم هذه الإنتقادات هو عدم التأكد من مدى استقلال العوامل العقلية التى ينتظمها نموذج جيلفورد ، وهذا الانتقاد ينسحب على ابعاد النموذج الثلاث ، إلا أن أكثر الابعاد تأثراً بهذا الانتقاد هو بعد العمليات Operations حيث يرى أبو حطب (١٩٨٠) ، أن أساس المحتوى أكثر وضوحاً ـ كأساس للتصنيف ـ لاعتماده على المحتوى الظاهر لمادة الاختبار ، أما اساس العمليات فانه أكثر غموضاً ويعتمد فى اغلب الاحوال على أسس نظرية محضة .

ومن المعروف أنه توجد خمس عمليات عقلية فى نموذج جيلفورد ، وهى التعرف Cognition والتذكر Memory والانتاج التقاربى Convergent Production والانتاج التباعدى Divergent Production والتقويم Evaluation . وباستعراض التعريفات المفاهيمية لهذه العمليات عند جيلفورد وكارول Carroll ونيسر neisser وغيرهم من الباحثين ، نجد ان " التذكر " ببساطة هو الاستدعاء ، أى سحب معلومات سبق التعامل معها واختزانها سواء فى الذاكرة قصيرة المدى أو طويلة المدى أو الذاكرة الآنية ، وتتضمن عملية السحب هذه انتقاء المعلومة من الكم الهائل الموجود فى الذاكرة لتتوافق مع الموقف المراد الاستجابة له بتلك المعلومة ، ولا يمكن بالطبع انتقاء معلومة من الذاكرة الا بعد " التعرف " عليها من بين المعلومات الاخرى الموجودة فى الذاكرة ، وعليه فإن عملية التذكر تشمل عملية " التعرف " ، بل أنه يمكننا القول بانه " لا تذكر دون تعرف " . على أن المواقف الحياتية او

الاختبارية تكون أكثر تعقيدا من مجرد التعـرف والتذكر ، دون اعمـال العقل فى تلك المعلومة التـى تم التعـرف عليهـا وتذكرهـا ، فهـذه المواقف تتطلب التعامل مع هذه المعلومات لإنتاج الإستجابة النهائية الملائمـة للموقف ، وهـذا التعـامل إمـا ان يكـون محكومـاً بقواعد فـى الموقـف تحـدد نمـط الإسـتجابة المطلوبة فيكون تعاملا مقيداً ينتـج " إنتاجاً تقاربيـا " ، أو يكـون تعـاملا مرنـا يتيح قدرا مـن حريـة التوجه والإبتكـار فيكـون تعـاملا مفتوحـا ينتـج " إنتاجاً تباعديـاً " . ولا يمكـن أن يسـتتر رأى الفـرد (فـى المواقـف الحياتيـة) أو المفحوص (فى المواقف الإختباريـة) علـى الاستجابة التـى إنتجهـا ـ نتيجـة التعـرف علـى موادهـا الخـام أو المعلومـات المتصلـة بهـا وإسـتدعاء تلـك المعلومات والتعامل معها بصورة تقاربيـة أو تباعديـة ـ قبـل أن يطـابق بينهـا وبيـن الموقـف حتـى يتـأكد مـن ملائمتهـا ومطـابقتهـا لـه ، فـاذا اكتشـف عـدم المطـابقة لمعطيات الموقـف إعـاد التعـرف علـى معلومـات جديـدة وإستدعائها والتعامل معها لانتاج إستجابة جديدة ثم مطابقتها وهو ما يعرف بالتقويم .

ومثل هذا التصور النظرى الذى يتبناه المؤلـف والـذي يخـدم فكـرة تكامليـة العمليات العقلية في نموذج جيلفورد ، ويستبعد الفصل الحاد بينها ، يؤكد علـى أهمية علمل التذكر وتداخله مـع العمليـات العقليـة الاخـرى بصـورة قـد تكـون أكبر من الارتباط الذى قرره جيلفورد فى بحوثـه . فـالتعرف علـى موقـف أو شيء يتطلب أن يقارن الموقف بما سبق إختزانـه فـى الذاكـرة مـن مواقـف أو أشـياء ، والتذكـر لا يتـأتى الا بـالتعرف علـى المعلومـات المختزنـة لاختيـار المناسـب منهـا للموقـف ، والانتـاج لا يتـم دون تذكـر للخـبرات السـابقة والمعلومات التى يمكن توظيفها لخدمة هذا الانتاج ، والتقويـم يخضـع الانتـاج النهائى للمقارنة مع أنماط مماثلة فى الذاكرة ليقتنع الفرد بمنطقيتها .

هنا تتضح القضية التي نحاول أن نناقشها في هذا الفصل ، فالمؤلف يتبنى فكرة تكاملية العمليات العقلية على النحو الذي لا يسمح مطلقاً بظهورها مستقلة في الدراسات العاملية أو على الأقل ظهورها مستقلة بدرجة أكثر " حياء " مما تحاول بعض النظريات أن تقره ، والعالم الأمريكي الشهير جيلفورد يطرح نموذجه العقلي بشكل محدد وحاسم ، يفصل فصلاً لا رحمة فيه بين العمليات العقلية ، بل هو لايكتفي بهذا الفصل بين العمليات بل يصنف تلك العمليات تحت بعد آخر يشتمل على محتواها ، وتحت بعد ثالث يشتمل على نواتجها ، الى أن يصل في نموذجه الى تقسيم العملية العقلية الواحدة الى حوالي ٣٠ قدرة مستقلة ومنفصلة . ولامفر اذن من أن نلتفت الى آراء الباحثين الآخرين في هذا الصدد – مع أو ضد تقسيم جيلفورد أو نموذجه – لنقف على حقيقة انقسام القدرات : هل هو تقسيم بغرض الدراسة وحسب أم هو تقسيم يقر واقعاً وينبغي أن نتعامل مع تلك القدرات " المفتتة " على أنها موجودة ومنفصلة بالفعل وتتحكم في نجاح أوفشل الأفراد في تعليمهم ومهنهم ومهاراتهم وهواياتهم .؟

لنبدأ من حيث ينبغي أن نبدأ ، فقد وضع ثرستون فى دراسته (١٩٣٨) قانونين رئيسيين لتدوير المحاور للوصول الى التكوين العاملي للاختبارات المستخدمة فى الدراسة ، وهما التعامدية orthogonality والتركيب البسيط simble structura ، وأثناء تحليل احدى عينات دراسته (عينة اطفال المدارس) وجد نفسه مضطرا لأن يتخلى عن أحد الشرطين ، فقرر أن يحتفظ بالتركيب البسيط ويدع المحاور تدور تدويراً مائلا ، وأدى هذا بالطبع الى إفتراض عوامل أعلى ، تحدد موقعها بميل العوامل الاولية .

ومن بعده اتبع هذا الاسلوب كل علماء القياسى النفسى (ايزنك ١٩٧٥) ، الا العالم الأمريكي جليفورد ، الذى أبقى على التعامدية وضرب بالتركيب

البسيط عرض الحائط . ويشير إيزنك(١٩٧٩) الى أن اقرار جيلفورد بفشل فرض سبيرمان ـ سيرستون الخاص بالقدرة العامة ، يبدو انه يرجع الى اخطاء إحصائية وسيكولوجية عديدة . وقد اوضح كرونباخ Cronbach (١٩٧٠) أن نتائج جيلفورد التى توصل اليها توحى بوجود عوامل عامة فى المصفوفات التى قام بتحليلها ، الا أن طريقته التى إستخدمها فى التحليل قد حالت دون ظهور هذه العوامل .

وفى هذا الصدد يشير هورن (١٩٦٧) Horn الى أن أسلوب التحليل والتدوير التى إتبعة جيلفورد ، والذي وصفه بأنه اسلوب بروكرستيزى (تقول لمراجع أن بروكرستيز Brocrustes هذا ، هو سفاح إغريقى خرافى كان قزماً يعاني من عقدة نفسية من جراء قزامته ، وكان يقتل ضحيته ثم يمد أرجلها أو يقطعها ليجعل طولها منسجماً مع طوله فى الفراش قبل أن ينام بجانبها .) يمكن أن يعالج لينسجم مع أية نظرية كانت . كما أشار كلا من ايزنك (١٩٧٣) وكاتل Cettall (١٩٧١) الى أن نموذج جيلفورد يمكن تبسيطه إذا ما تم مزج العوامل التى تتداخل فى التحليل . وعرض هورن ومعاونوه (هورن ١٩٧٧) ، (هورن وناب Knabb ١٩٧٣) لنتائج مشابهة ، حيث إستنتج وجود عوامل واضحة مشابهة لقدرات ثرستون الاولية داخل المصفوفات الاتباطية التى وردت فى دراسات جيلفورد، وأن هذه العوامل تؤدى فى المقابل الى عامل ذكاء عام مشابة لعامل سيبرمان (g) .

ويشير على ماهر خطاب (١٩٨٢) الى الانتقادات العديدة التي وجهت الى جيليفورد ونموذجه والتى من أهمها نقص الموضوعية فى اجراءات التحليل العاملى ، وعدم إمكانية ظهور التكوين العاملى بالصورة التى عرضها جيلفورد في دراسات أخرى ، وإنعدام الوضوح فى التكوين العاملى والإفراط

في خصوصية الـ ١٥٠قدرة التى سلم بها النموذج ، وإصرار جيلفورد على العوامل المتعامدة أكثر من العوامل المائلة .

ولعل معظم الانتقادات التى وجهت الى نموذج جيلفورد تركز على عدم التأكد من استقلال القدرات العقلية داخل النموذج ، والواقع أيضاً ان البحوث الى اجراها جيلفورد لم تقدم أدلة فى هذا الصدد ، ذلك أن الطريقة التى إستخدمت فى هذه البحوث هى " دراسة عدد محدود من القدرات – فى كل مرة – تنتمى لعملية عقلية معينة أو فى محتوى معين أو لنواتج معينة " ، فى حين أن الوضع المنهجى السليم يستدعى إعداد بطارية إختبارات شاملة لمختلف خانات التنظيم الثلاثى ، وتطبيقها على عينة من الافراد ثم إخضاع مصفوفة الارتباط للتحليل العاملى ، حتى يمكن التحقق من إستقلال عوامل هذا التنظيم . حيث يؤكد ابو حطب (١٩٨٠) ان هذا المطلب عسير التحقيق من الوجهة العملية ، حيث يتطلب إختبار ١٠٣ قدرة تم التوصل اليها ، عاملياً بثلاثة إختبارات لكل قدرة ، أى بطارية مكونة من ٣٠٠ إختبار علـى الاقل ، ولهذا فقد إختارت الدراسات بعض عوامل التنظيم فقط عند جيلفورد لدراستها.

فقد قام هاينز Heynas(١٩٧٠) بدراسة لعوامل التعرف Cognition كأحد العمليات العقلية عند جيلفورد ، فإستخدم ٣٤ إختبارا لقياس ١٧ عاملا من عوامل التعرف ، وهى تلك التى كان قد توصل اليها جيلفورد حتى حينه ، وقام بتطبيقها على عينة من ٢٠٠ طالباً من الذكور متوسط أعمارهم ٢٠ عاماً وخمسة شهور ، وكانت هذه العينة مشابهة لعينة جيلفورد من حيث السن والخلفية التعليمية . إفترضت الدراسة أنه يمكن الوصول الى تنظيم هرمى فى عوامل التعرف ، وإتبعت طريقة ويرى Wherry للعوامل الهرمية وهى إحدى طرق التحليل العاملى ، وإسفرت التحليل عن وجود ١٥ عاملاً متعامداً من الدرجة الاولى فى مستويات ثلاثة أعلاها العامل العام (عامل التفكير

المعرفى العام) ، وتشبعت به الاختبارات التى تتطلب إدراك وفهم الرموز والاشكال (٢٧ إختبارا) وفى المستوى الثانى ظهر عاملان أقل عمومية supgeneral يقيسان جوانب مختلفة من المستوى الاعلى من النشاط المعرفى ، يتعلق العامل الاول بالوعى والتجريد للخصائص المعممة للمثيرات ، ويتصل العامل الثانى بتنظيم هذه المثيرات فى أنماط ذات معنى ، وفى المستوى الثالث ظهر ١٢ عاملا تشابه ٨ منها مع العوامل التى توصل اليها جيلفورد فى تنظيمه العقلى ، مما يشير الى أن جيلفور قد اهتم فقط بأكثر العوامل خصوصية فى النشاط العقلى .كما أكدت النتائج الفرض القائل بأن عوامل التنظيم الثلاثى عند جيلفورد ترتبط بالتنظيم الهرمى .

وقام فؤاد أبو حطب(١٩٧١) بدراسة إستهدفت إجراء تحليل عاملى من الدرجة الثانية لبعض عوامل التنظيم الثلاثى لجيلفورد ، فإختار نتائج الدراسة العاملية التى قام بها جيلفورد لاستطلاع العوامل الستة المتوقعة الخاصة بعملية التفكير التقويمى السيمانتى ، وإستخدمت فى هذه الدراسة ثمانية عوامل مرجعية مشتقة أيضا من نفس الإطار النظرى ، وتشمل العوامل الست الخاصة بعملية التفكير المعرفى فى المحتوى السيمانتى بالاضافة الى عاملي الانتاج التقاربى لتحويلات المعانى والانتاج التباعدى لتضمينات المعانى ، وإستخدمت طريقة هولزنجر فى التدوير المائل للمحاور للوصول الى مصفوفة ارتباط العوامل المائلة ، ثم استخدمت الطريقة المركزية لثرستون فى تحليل هذه المصفوفة ، وحصل على عامل عام واحد من الدرجة الثانية له دلالة احصائية ، أكثر العوامل تشبعا به تتطلب وجهة تقاربية فى حل المشكلات وأسماه " عامل التفكير التقاربى " ، سواء كانت هذه العوامل تنتمى الى التفكير التقويمى أو المعرفى أو الانتاجى التقاربى بشرط أن تتطلب إختباراتها فى كل

الاحوال استجابة محددة مسبقا أو متفق عليها . وهذه النتائج تؤكد وتتشابه مع نتائج هاينز (١٩٧٠) التى أكدت ارتباط نموذج جيلفورد بالنموذج الهرمى .

ويقول أبو حطب (١٩٨٠) تعليقا على نتائج دراسته ، أنه رغم إختلاف طريقتنا فى التحليل عن طريقة هاينز فهل يمكن القول بأن العامل العام الذى توصلنا اليه أكثر عموميا من عامل هاينز ، حيث يشمل عاملنا جميع صور التفكير التقاربى (منه التفكير المعرفى) ؟ وهل يوجد من العوامل ما هو أكثر عمومية فيشمل كل صور التفكير تقاربيا كان أم تباعديا ؟ وهل يوجد ما هو أعلى من ذلك فيشمل النشاط المعرفى كله تفكيرا كان أم ذاكرة ؟ إن هذه الاسئلة جميعا لا زالت فى حاجة الى مزيد من البحث فى إطار نموذج جيلفورد .

وقام على ماهر خطاب (١٩٨٢) بدراسة للتأكد من وجود النموذج الذى اقترحه جيلفورد والذى يتضمن خمسة عمليات عقلية ، وأشار فى البداية الى النقد الذى تعرض له جيلفورد من أنه استخدم الارتباطات بين الاختبارات الممثلة لعوامل الدرجة الاولى بدلا من إستخدام الارتباطات بين هذه العوامل نفسها . إستخدم خطاب بيانات دراسة هوبفنر وجيلفورد وبرادلى Bredlay (١٩٦٨) حيث طبق ٤٦ إختبارا على ١٩٧ فردا ، والاختبارات تقيس ١٦ عاملا عقليا من الدرجة الاولى تتضمن العمليات العقلية الخمسة التى إفترضها جيلفورد فى نموذجه ، وبإستخدام التحليل العاملى التوكيدى توصل الباحث الى نتائج لم تؤكد إستقلال العمليات العقلية الخمسة ، حيث إرتبط عاملا التعرف والانتاج التقاربى ، كما اتضح وجود عامل من الدرجة الثالثة يتضمن القدرة على إكمان الاعمال التى تتطلب التحويلات ، مما يؤكد وجود عوامل من درجات عليا .

وقد أجرى نفس الباحث دراسة أخرى (١٩٨٦) تتعلق بالصدق البنائى للعوامل عالية الرتبة لقدرات المحتوى الرمزى والمحتوى السيمانتى عند جيلفورد بالمطابقة مع ثلاثة نماذج نظرية بديلة (نموذج عاملين ـ نموذج عامل واحد ـ نموذج صفرى لا يفترض أى بناء عاملى) وإستخدم بيانات دراسة هوبفنر وزميله (١٩٦٨). وأوضحت النتائج أن نموذج العاملين الخاص بالمحتوى الرمزى والمحتوى السيمانى هو أكثر النماذج مطابقة ، كما أشارت النتائج الى وجود التنظيم الهرمى فى نموذج جيليفورد بما يتفق مع دراسة هاينز (١٩٧٠) .

وقد قامت باشيلور Bechalor (١٩٨٧) بدراسة عاملية للانتاج التباعدى فى نموذج جيلفورد بإستخدام التحليل العاملى التوكيدى وإستخدمت بيانات هوبفنر وجيلفورد (١٩٦٥) فى التقرير رقم ٢٥ الذى عنوانه " العوامل السيمانتية والرمزية والشكلية للقدرة الابتكارية لتلاميذ الصف التاسع " ، وبلغ حجم العينة (٢٠٥) من التلاميذ من ابناء الطبقة التوسطة (متوسط نسبة الذكاء ١٢٢,٢) طبق عليهم ٤٨ إختبارا تمثل عشرة عوامل للانتاج الابتكارى ، وتم إختيار أربعة نماذج : الاول منها يفترض عامل واحد وهو العامل العام للتفكير التباعدى والثانى نموذج يفترض عدم وجود اى عوامل من درجات عليا والنموذج الثالث يفترض ستة عوامل للنواتج بينما يفترض النموذج الرابع ثلاثة عوامل للمحتوى .

وقد توصلت الباحثة الى ثلاثة نتائج اساسية هى : التأكد من وجود عامل تفكير تباعدى من درجة عليا ، ووجود اربعة عوامل من درجات عليا فى بعد النواتج ، وأن هناك دليلا قويا يؤكد وجود ثلاثة عوامل مستقلة من درجات عليا هى (الرمزية والسيمانتية والشكلية) .

يتضح من كل ما سبق أن الجدل قد إزداد في الاونة الاخيرة حول إستقلال العوامل في نموذج جيلفورد ، وحول الاسلوب البروكرستيزى الذى إستخدمه وبصفة خاصة اسلوب التحليل العاملي المتعامد الذى أوصله الى القول بإستقلالية العوامل ، وأن إستخدام اسلوب أخر (التدوير المائل مثلا) لتحليل المصفوفات الارتباطية قد يؤدى الى إستنتاج عوامل أقل ، ان لم تكن عوامل معممة genaraiized .

وقد أدى هذا السخط البحثي على استقلال العوامل في نموذج جيلفورد الى اقرار جيلفورد نفسه فى خطاب له الى كرونباخ وسنو Snow (١٩٧٧) بأن العوامل ليست بالضرورة غير مرتبطة ، كما أدى الى اعتراف جيلفورد بوجود عوامل من درجات أعلى للقدرات العقلية ، لكنه تحفظ فى هذا فقال انه يتوقع أن تقع هذه العوامل داخل الابعاد الرئيسية في نموذجه . متفقا في ذلك مع اقتراح ميسيك Massick (١٩٧٣) .

أما فيما يتعلق بدور عملية التذكر فى العمليات العقلية الاخرى ، فقد أشار حامد العبد (١٩٦٣) الى أن جيلفورد قد بدأ نموذجة النظرى بتقسيم العمليات العقلية الى نوعين هما عمليات الذكر وعمليات التفكير ، وتشمل الاخيرة عمليات التعرف والانتاج والتقويم .

وقد نشرت اكستروم Ekstrom وزملائها (١٩٧٦) بطارية الاختبارات المعرفية مرجعية العوامل والتى تتضمن ٢٣ عاملا عقلين لكلا منها ثلاث اختبارات أو اكثر (ماعدا عامل الاتجاه المكانى فيقيسه إختباران) ، وأجريت دراسات عديدة على هذه البطارية لعل أهمها دراسات كارولCarroll (١٩٧٤) التى أثبتت ان عامل التذكر قصير المدى أو طويل المدى متضمن فى عشرين عاملا منها ، ومن هذه العوامل نذكر العوامل التالية التى ذكرت إكستروم وزملائها فى تعليمات البطارية انها تقابل عمليات جيلفورد فى

نموذجه (التعرف ـ الفكير التقاربى ــ التفكير التباعدى) وهى من العوامل العشرين التى ذكر كارول (١٩٧٤) أن التذكر يلعب فيها دورا :

عامل الاتجاه المكانى Spetiel Orientaion : يتضمن التذكر قصير المدى ، ويشير جيلفورد الى هذا العامل على انه تعرف على تنظيمات الاشكال (CES)

· عامل مرونة الغلق Flexibility Of Closure يشمل عملية تحدث فى التذكر قصير المدى (كارول ١٩٧٤) ، ويشير جيلفورد الى هذا العامل على انه تفكير تقاربى لتحويلات الاشكال (NET) .

عامل المرونة الشكلية Figural Flexibility يتطلب البحث عن فروض ملائمة فى التذكر طويل المدى بالاضافة الى اداء سلسلة من العمليات (كارول ١٩٧٤) ، ويشير جيفورد الى هذا العامل على انه تفكير تباعدى لتحويلات الاشكال (DET) .

عامل التفكير المنطقى Logical Reasoning ويتضمن إسترجاع المعانى من الذاكرة طويلة المدى واداء سلسة من العمليات باستخدام ما يتم استرجاعه (كارول ١٩٧٤) ، ويشير جيلفورد إلى هذا العامل على انه تقويم التضمينات، العلاقات السيمانتية (EMI , EMR) .

وهكذا يتضح إن هذه العوامل العقلية الاربعة والتى اشار جيلفورد إلى انها تقابل العمليات العقلية الاربعة فى نموذجه (التعرف ـ الانتاج التقاربى ـ الانتاج التباعدى ـ التقويم) يتضمن كل منها عامل التذكر (العملية العقلية الخامسة فى نموذج جيلفورد) كارول (١٩٧٤) .

هل انتهينا الآن الى قضية بحثية بعد كل هذا الجدل ؟

نحن نظن أن المشكلة لا تزال قائمة ، وأن عامل التذكر هو العامل العمدة في كل عمليات جيلفورد ، وأن أفضل ما قاله آرثر جنسين في نظريته هو

عوامل المستوى الثاني (التفكير) تتطلب أساساً عوامل المستوى الأول (التذكر) . وأن ارتباط عملية التذكر بكل عملية من عمليات جيلفورد – على محتوياتها وبنواتجها – هو ارتباط حتمي لايملك الباحث أن ينكره طالما أن كل الشواهد العملية تؤكد ذلك .

فهل يستطيع طلاب الدراسات العليا أن يقدموا للعلم خدمة بحثية تتمثل في محاولة اثبات أن عامل التذكر هو العامل الرئيس في العمليات العقلية في أي نظرية ، وأنها من دونه لا وجود مستقل لها ، وأنه لا ينبغي أن نعلي أيا منها عليه – خاصة ونحن نعرف تماماً ذلك الجهد العقلي المتطلب للحفظ – حفظ القرآن مثلاً – لتدبر معانيه حتى يتيسر الحفظ ، وفهم تفسيراته حتى يتواتر الحفظ ؟

هل من الممكن أن نختبر ذلك عن طريق الدراسة البحثية المنظمة والمتبعة لأصول المنهج العلمي ، لنرى كيف أن هذا حق ، أو أن رأياً آخر يمكن أن تسفر عنه تلك الدراسات المتوقعة .

الفصل الرابع

ترتيب الميلاد : الشخصية والقدرات المعرفية

منذ قدم العالم فرنسيس جالتون F. Galton كتابه الشهير عن علماء الانجليز English Men Of Science عام ١٨٧٤ وأشار فيه الى أن أكثر هؤلاء العلماء إما طفل وحيد أو طفل أول First J born ، ثم من بعده العالم كلارك E.L Clarke (١٩١٦) الذي ضمن في كتابه الشهير المعنون American Men Of Letters : Their nature and nurture افكاراً مشابهة تتعلق بتأثير ترتيب ميلاد الفرد على العوامل العقلية وغير العقلية ، والتفكير البحثى لا ينقطع لدراسة علاقة تلك العوامل بترتيب ميلاد الفرد ، تلك العوامل التي تبدأ بالمتاعب الرحمية لدى الأم وتنتهي بالعوامل الاجتماعية الاقتصادية التي يعيش فيها الفرد ، ومروراً بالعوامل العقلية والمهارية والاجتماعية والمهنية وغيرها (زاجونك وماكوس Zajonic &Mackus ١٩٧٥) .

ان استعراض الدراسات فى هذا المجال يمكن أن يطلعنا على بحوث عديدة ربطت ترتيب الميلاد بمتغيرات نفسية واجتماعية ومرضية عديدة ، مثل الابتكارية الفنية (ايسنمان Eisnman ١٩٦٤) وانفصام الشخصية (فارينا وآخرون Farina et al ١٩٦٣) واحتمال الألم (جيلفاند Gelfand ١٩٦٣) والإحباط (جلاس وآخرون Glass et al ١٩٦٣) والانتحار (ليستر Lester ١٩٦٦) والتوافق الزواجي (ليفنجر Levinger ١٩٦٥) والعلاقات الاجتماعية (شاختر Schachter ١٩٦٤) وتعاطى الكحوليات (سمارت Smart ١٩٦٣) وإنحراف الاحداث (سليتو Sletto ١٩٤٣) والادراك الخارج عن نطاق الادراك الحسي العادي extrasensory perception (جرين

Green ١٩٦٥) . وسلوك الوالدين (كدويل Kidwell ١٩٨٢) والاستقلالية (ديتش Deutsch ١٩٧٥) وتبنى الافكار الجديدة (كاجان Kagan ١٩٨٥) ..... وغيرها كثير .

على أن أحد الباحثين (برادلي Bradeley ١٩٦٨) قد كتب يقول بعد قرن من البحث فى الترتيب الميلادي : ما زال من الضروري أن نعرف " ما هى " الفروق ، قبل أن نتجه بالبحث عن " كيف " تحدث الفروق . ويبدو أن هذا الرأي ما زال قائماً برغم الدراسات المتباعدة هنا وهناك في المجال ، حيث لم تنته هذه الدراسات الى حسم النتائج المتعلقة بماهية الفروق بين فئات الترتيب الميلادي فى المتغيرات المتخلفة .

ثمة ملاحظة جديرة بالتسجيل ، تتعلق بمتغيرين شملتهما أغلب دراسات الترتيب الميلادي ، وهما الفترة الفاصلة بين الابناء فى الميلاد ، وحجم الاسرة (أو ما يطلق عليه فى البيئة العربية تنظيم النسل وتحديده) ، حيث ترى دراسات عديدة عدم امكانية دراسة الترتيب الميلادي بمعزل عن عوامل الفترة الفاصلة بين الابناء Child - Spacing وحجم الأسرة Family Size . وبرغم التناقض الظاهر فى نتائج الدراسات - على وفرتها - التى تناولت علاقة الترتيب الميلادي بالمتغيرات النفسية والعقلية المختلفة (رشاد موسى ١٩٨٩) ، الا أنه لا توجد فى البيئة المصرية إلا دراسة واحدة عن علاقة الاكتئاب النفسي بالترتيب الميلادي ، مما يعطي للدراسات التى تناولت هذا المجال فى البيئة العربية أهمية نظرية ، بالاضافة إلى ما يمكن أن تسفر عنه مثل هذه الدراسات من تطبيقات ذات مردود تربوى فى مجال علم النفس .

وقد تمثل الاجابة عن التساؤلات التى طرحتها الدراسات الأجنبية ، المرتبطة بعلاقة الترتيب الميلادي للأبناء بالمتغيرات النفسية المختلفة ، وذلك فى البيئة المصرية ، هدفاً ذا أهمية نظرية تستحق البحث ، ليس فقط لمحاولة

إتخاذ موقف بحثي حيال التناقض الظاهر بين نتائج هذه الدراسات الأجنبية ، بل أيضاً لمعرفة مدي إتساق هذه النتائج (عبر ثقافياً Cross - Cultural) ، ومدى تأثير البيئة الإجتماعية والثقافة التربوية المميزة للمجتمعات المختلفة على علاقة الترتيب الميلادي بالمتغيرات موضوع هذه الدراسات .

هذا بالإضافة الى شح الدراسات الأجنبية التى تناولت علاقة الترتيب الميلادي بالأداء العقلي بصفة خاصة ، والذى تمثله القدرات المعرفية المختلفة، وذلك مقارنة بالدراسات التى تناولت علاقة الترتيب الميلادي بمتغيرات الأداء المزاجي والأداء المرضي .

هل هذان الهدفان يكفيان لإيجاد قضية بحثية تستحق المناقشة في هذا الفصل ؟

لنر أولاً إلام انتهت الدراسات الأجنبية في هذا الصدد :

فيما يتعلق بالأداء العقلي ، انتهت دراسة بريلاند Breland (١٩٧٣) إلى أن الأطفال ذوي الترتيب الميلادي الأول يحصلون على درجات مرتفعة فى الفهم اللفظي والقدرة اللفظية ، وانتهت دراسة أوبرلاند وآخرون Oberland et al (١٩٧٠) إلى أنهم أكثر تفضيلا للنشاطات العقلية ، وانتهت دراسة روزنبرج وسميث Rosenberg and smith (١٩٦٤) إلى أنهم أكثر تفوقاً فى بعض القدرات المعرفية ، وخلصت دراسة ايسنمان Èisenman (١٩٦٦) إلى أنهم أكثر مشاركة في التعبير بالألفاظ . أما الأطفال ذوى الترتيب الميلادي الأخير ، فقد انتهت نفس الدراسات إلى أنهم يحصلون على درجات منخفضة فى الفهم اللفظي والقدرة اللفظية ، واقل تفوقاً فى القدرات المعرفية ، وأقل مشاركة فى القدرة على التعبير بالألفاظ .

كما توصل بلمونت وماروولا L. Belmont and f. Marolla (١٩٧٣) إلى أن الترتيب الميلادي له تأثير ثابت ومستقل على الأداء العقلي كما يقاس

بمصفوفات رافن المتتابعة ، وهذه التأثيرات متسقة عبر الطبقات الاجتماعية المختلفة ، على عكس تأثيرات حجم الأسرة على الأداء العقلي الذي يتناقص كلما زاد ترتيب المولود ، وأن آخر مولود يُظهر نقصاً كبيراً فى الاداء العقلي عن أى مولود آخر ، وأنه باستبعاد آخر مولود فإن الذكاء وترتيب الميلاد يرتبطان بدالة تربيعية ، وأخيرا فإن الطفل الوحيد يحقق نسبة ذكاء فى مستوى الطفل الأول (المولود أولاً) فى أسرة مكونة من أربعة أطفال .

وفى عام ١٩٧٥ طور العالمان زاجونك وماكوس R. Zajonc and G. Mackus نموذجاً يشرح ترتيب الميلاد وحجم الأسرة على الذكاء ، حيث افترضا ما يأتى :

" إذا تم إعتبار نسبة ذكاء كل من الأبوين ١٠٠ وبالنسبة للطفل المولود حديثاً صفر فإن البيئة العقلية التى يعيشها الطفل تساوى متوسط نسب ذكاء أفرادها ، وهى ٦٧ . وعندما ينمو الطفل ويزداد مستواه العقلي فانه يسهم فى رفع المستوى العقلي للبيئة . وعندما يولد طفل ثان ، يحدث تغير فى البيئة العقلية ، فاذا افترضنا ان الطفل الأول قد حقق فى هذه الفترة مستوى عقلي ٤٠ ، فأن المولد الثانى سيدخل بيئة عقلية ٦٠ [(١٠٠+ ١٠٠+٤٠+ صفر) /٤] . وعندما يولد طفل ثالث ، يكون الطفل الثانى قد بلغ مثلاً مستوى عقلي ٣٠ والطفل الأول بلغ مستوى عقلي ٥٠ مثلاً فإن الطفل الثالث سيدخل الى بيئة عقلية ٥٦ وهى تنقص عن البيئة التى دخلها الطفل الثانى او الاول عند ولادته [(١٠٠+١٠٠+٥٠+٣٠+صفر)/٥] . وعليه فان الطفل الثاني دائما ما يولد فى بيئة عقلية أقل شأناً .

ومن الواضح أن زاجونك وماكوس قد أقرا بتأثير الترتيب الميلادي على المستوى العقلي (الذكاء) للأبناء ، مع عدم اغفال حجم الأسرة ، والفترة

الفاصلة بين ولادة الأبناء ، وانتهيا إلى إنخفاض نسبة الذكاء مع ازدياد الترتيب الميلادي بصفة عامة .

أما فيما يتعلق بعلاقة الترتيب الميلادي بالأداء المزاجي وسمات الشخصية فقد انتهى العديد من الدراسات إلى أن المواليد الاوائل يتمتعون بالخصائص القيادية والإتجاه نحو التعامل مع المهام بصورة أكثر مسؤولية وجدية ، بينما يميل الأطفال متأخرو الترتيب الميلادي إلى ان يكونوا أكثر اجتماعية وحبا للإختلاط بالآخرين (Fouts ,1980) وأن المواليد الأوائل لديهم قدرة زائدة على التعامل مع ظروف التوتر ويتمتعون بقدر أكبر من التوازن ولا تظهر عليهم أعراض عصابية أو اجرامية ويكون بينهم عدد أكبر من المفكرين . بينما المولودين فى ترتيب لاحق يواجهون بعض المشكلات ، حيث يعانون من الإستجابات الانفعالية غير المتوافقة اجتماعياً ، وبينهم عدد أكبر من المتمردين والثائرين والارهابين (Kagan, 1985) ، كما ان المولودين آخراً يظهرون قدراً أكبر من الإختلاط وتجنب الإنعزال (Deutsch,1975) ويتمتعون بشعبية أكبر من تلك التى يتمتع بها الأوائل فى الميلاد ، الذين يتعاملون مع المواقف العصبية بدرجة من الخوف أكبر نسبياً من المولودين آخراً (Schacter, 1964) ، وأن الطفل الأول فى الميلاد أكثر عرضة للتوتر والضغوط الاجتماعية ، وأكثر دافعية للانجاز (Sampson, 1967) وأكثر انقياداً (Carrigon, 1966) ، وأكثر اعتقاداً فى الضبط الخارجي (Eiseman and Platt, 1968) وأكثر اعتقاداً في الضبط الداخلي (MacDonald, 18971) ، وأكثر قلقاً وخوفاً وأعتماداً على الآخرين (Medinnus and Johanson, 1976).

بينما توصلت دراسات عديدة أيضا الى ان المولود المتأخر فى الترتيب الميلادي أكثر عدوانية بدنية وسلبي وعنيد وحنون ويتميز بسلوك وخلق طيب وأكثر استقلالية واعتماداً على النفس (Hilton , 1967) وطموحاته الأكاديمية

منخفضة الى حد ما (Glass et al , 1974) واقل ادراكاً للبيئات التي تثير القلق (Walters , 1961) وأكثر اعتقاداً في الضبط الداخلي (Eisenman & Paltt , 1968) وأكثر تقديراً للذات (Zimbardo & Formica , 1963) وأكثر اعتقاداً في الضبط الخارجي وأقل شعوراً بالمسؤولية "الإجتماعية (MacDoland , 1971) .

هل هذا التناقض الذي توضحه نتائج الدراسات التي عرضناها تلك يمكن أن يكون فاتحة لقضية بحثية تفرض الحاجة للحسم العلمي ، خصوصاً في ظل خلو الساحة البحثية العربية من بحوث في هذا المجال اللهم الا الدراسة اليتيمة (رشاد عبد العزيز موسى ١٩٨٩) التي سبق أن أشرنا اليها ، (اضافة الى أخرى للمؤلف عن الترتيب الميلادي وعلاقته بالعوامل المعرفية وغير المعرفية في البيئة المصرية) ؟

سوف نستعرض فيما يلي بعضتً من الترث السيكولوجي في هذا الصدد ، لعل فيه ما يفتح شهية الباحثين المصريين والعرب الى اقتحام هذا الموضوع بالحماس الذي يستحقه :

اذا ما تبنينا الرأي القائل بأن هناك تغيراً جذرياً في نمط وشكل الدراسات والمعالجات الإحصائية والتفسيرات فيما قبل الثمانينيات وما بعدها ، فإن من الأفضل أن نلخص في عجالة نتائج دراسات ما قبل الثمانينيات أولاً قبل استعراض الدراسات الأحدث بشيء من التفصيل

لقد توصل ادوارد سامبسون (١٩٦٢) في دراسته الى أن الإناث المولودات أولاً " الأسبق في ترتيب الميلاد " هن أكثر مقاومة للتأثر الإجتماعي عمن ولدن بعد ذلك ، وأن الاذكور المولودين أولاً هم أقل مقاومة للتأثر الإجتماعي ممن ولودوا بعد ذلك .

وتوصل شاختر (١٩٦٤) الى أن المواليد الأوائل يكونون أكثر شعبية واجتماعية من المواليد المتأخرين في الترتي الميلادي .

ولم يجد كل من سيمون ووايلد (١٩٧١) فروقاً تذكر بين المواليد الأوائل والمواليد المتأخرين في سمة الإعتماد على المجال .

ووجد ماكدونالد (١٩٧١) أن المولود الثاني في أسرة ذات طفلين هو أكثر خارجية في وجهة الضبط أو ما يسمى بمركز التحكم External Locus of Control من الطفل الأول ، وأيضاً من المولود الثاني في الأسر الأكبر عددا ً، وأن الطفل الوحيد والمولود الأول كليهما أكثر احساساً بالمسؤولية الإجتماعية عن المواليد المتأخرين .

وتوصل ديتش (١٩٧٥) الى وجود تأثيرات دالة للجنس على مقاييس النشاط الإجتماعي ما عدا اللعب المشترك ، وأن الأبناء المولوديـن ثانيـاً يبحثون أكثر عن المساعدة لدى البالغين ويقضون وقتاً أطول في اللعب الإنعزالي عن المولودين أولاً أو المولودين بعدهم .

كما وجد دودلي (١٩٧٨) فروقاً بين الجنسين في ميكانيزم الإسقاط فقط من ميكانيزمات الدفاع (وهو الميكانيزم الذي يتجنب استخدامه الأفراد ذوو المرغوبية الإجتماعية) وأن المواليد الأوائل من الذكور هم أقل توجهاً ضد الآخرين من المواليد المتأخرين في الترتيب الميلادي .

وأخيراً فقد وجد نوتال ونوتال (١٩٧٩) عندما أخضعا نموذج زاجونك وماكوس للإختبار التجريبي أن الأطفال متأخري الميلاد كانوا أقل ذكاء من الأوائل في الترتيب .

وهكذا يمكن القول بأن دراسات ما قبل الثمانينيات قد انتهت الى أن المواليد الأوائل هم أكثر ذكاء وأكثر مرغوبية اجتماعية واحساساً بالمسؤولية وأكثر استقلالية وأقل مقاومة للتأثر الإجتماعي وأكثر شعبية .

أما دراسات ما بعد الثمانينيات فيمكننا أن نختار منها أكثرها انتشاراً وأكثرها اعتماداً على عينات كبيرة العدد ، وأكثرها موثوقية في النتائج ، باعتبار تأكد النتائج في دراسات أخرى قام بها الباحثون أنفسهم أو باحثون آخرون :

في عام ١٩٨١ قام دان وآخرون J . Dunn et al بدراسة عن مدى تفاعل الأطفال المولودين أولاً مع ميلاد الأخوة الآخرين ، وذلك باستخدام تقارير كتبتها الأمهات . فقاموا بدراسة نحو أربعين أسرة في فترة ماقبل ولادة الطفل الثاني بشهر الى ثلاثة شهور ، والى أن أصبح عمر الطفل المولود ١٤ شهراً. وتوصلوا الى أن التعلق الزائد والإنسحاب والبكاء لدى المولودين الأوائل يرتبط ارتباطاً سلبياً بميولهم نحو الطفل الرضيع ، كما وجدوا أن الفرق في السلوك المزاجي لدى المواليد الأوائل يرتبط مع الفروق في تفاعلهم مع المواليد الجدد .

وفي عام ١٩٨٢ قام كدويل J . S . Kidwell بدراسة عن تقدير الذات لدى الأبناء ذوي الترتيب الميلادي المتوسط مقارنة بالأبناء ذوي الترتيب الأول ، وذلك على عينة تكونت من ٢٢٠٠ طالب من طلاب المرحلة الثانوية الذكور (مرحلة المراهقة) . وقد انتهت الدراسة الى أن ذوي الترتيب الميلادي المتوسط (بين الأول والأخير) يكون لديهم تقدير للذات منخفض بدرجة دالة عن الأوائل أو المتأخرين في الترتيب ، وأن هذا التقدير لديهم ينخفض بصورة دالة عندما يكون متوسط الفترة الفاصلة بينه وبين أخيه أو أخته الأكبر أو الأصغر منه عامين ، مقارنة بتقديرهم للذات عندما تكون هذه الفترة عاماً واحداً .

وفي نفس العام نشر برادلي R . Bradley مقالة هامة استعرض فيها مفهوم الترتيب الميلادي وتاريخ بدء استخدام هذا المفهوم في البحوث النفسية وعلاقات الأخوة داخل الأسرة وعلاقة جدوى الإرشاد المهني بترتيب الميلاد وغيرها من موضوعات . وقد أشار الى أهمية الخبرات التي يمر بها الطفل الأول ، والمغايرة التي يلجأ اليها الطفل الثاني ، وانتهى الى أنه بإمكان المرشدين المهنيين أن يساعدوا العملاء على فهم تلك القوى االتي تشكل ميولهم نحو المهن التي سيلتحقون بها ، وذلك عن طريق تحليل أنماط الأسرة Family Patterns ، والتفاعلات الديناميكية بين الأخوة والأخوات في أسرة العميل والمتأثرة بترتيب ميلادهم .

وفي عام ١٩٨٤ أجرى الباحثان فاخوري وهافنر M. E. Fakouri & J.L.Hafner دراسة لعملية التذكر المبكر (تذكر أشياء وأحداث الطفولة المبكرة) لدى خمسين من المواليد الأوائل وتسعين من المواليد المتأخرين . وانتهيا الى أن عمليات تذكر الأشياء والحوادث والأماكن كانت أكبر لدى المواليد الأوائل ، بينما عمليات تذكر الأسماء والأشخاص من داخل العائلة كانت أكبر لدى المواليد المتأخرين . وقد نوقشت النتائج في ضوء نظرية أدلر Adler للشخصية .

وفي عام ١٩٨٦ قام نيل A. Neale بدراسة لفحص مدى امكانية تطبيق المقارنات الإجتماعية والنظريات الإجتماعية داخل الأسرة . فقام بتوجيه الأسئلة لعينة من طلبة الجامعات قوامها ٢١٩ طالباً ليبدو ملاحظاتهم حول تضيل أو عدم تفضيل أحد الوالدين لأحد الأخوة على الآخر ، بشرط وجود مشاعر الإمتنان تجاه الوالدين من قبل فرد العينة . وقد دلت النتائج على أن الذين اعتقدوا بأنهم مفضلون عن اخوانهم أو أخوتهم كانوا ممن ولدوا أولاً ، وانتهت الدراسة الى أن الذي يتلقى المزيد من الدعم والمكافأة تُفرض عليه

التزامات أكثر برد الجميل تجاه الوالدين بأساليب أخرى غير الأساليب العاطفية المعروفة .

وجاءت الدراسة المصرية التي قام بها رشاد موسى (١٩٨٩) لتدرس الإكتئاب وعلاقته بالترتيب الميلادي ، حيث طبق الباخث مقياساً للإكتئاب ومعه استمارة بيانات على عينة من ١٦٠ طالبا وطالبة جامعية ، وتوصل الى أن بعض العوامل الإكتئابية موجودة لدى ذوي الترتيب الميلادي الأول (مثل الإنشغال بصحة البدن ، الحزن ، الإنسحاب الإجتماعي ، عدم الرضا ، سرعة الإحساس بالإجهاد ، اتهام الذات) ، بينما توجد عوامل اكتئابية أخرى (مثل الإعاقة في العمل ، فقدان الوزن ، فكرة الإنتحار ، الإحساس بالفشل ، الأرق ، وأيضاً اتهام الذات والإنشغال بصحة البدن) لدى ذوي الترتيب الميلادي الثاني . واستخلص من التشبعات العاملية أن أعلى العوامل تشبعاً لدى المواليد الأوائل هو عامل سرعة الإحساس بالإجهاد ، وأن أعلى العوامل تشبعاً لدي المواليد المتأخرين هو عامل الأرق .

وفي عام ١٩٨٩ قام ايتون وآخرون W.O. Eaton et al بدراستهم بغرض التعرف على العلاقة بين الترتيب الميلادي ومستوى النشاط لدى الأطفال ، لدى عينة من ٧٠١٨ طفلاً صنفوا تبعاً لمستوى النشاط الحركي ثم تبعاً للترتيب الميلادي ، وتوصلوا باستخدام تحليل التباين الى أن مستوى لنشاط الحركي ينخفض بشكل مباشر مع زيادة الترتيب الميلادي وذلك في كل الأعمار التي شملتها الدراسة ، بمعنى أن المواليد الأوائل يظهرون نشاطاً أكبر للبحث مما هو الحال لدى المواليد المتأخرين ، ويزداد هذا الأمر في حالة الأسر التي لديها عدداً أكبر من الأطفال .

في أوائل التسعينيات أجرى يي وآخرون E. F. Yee et al (١٩٩١) دراسة عن تأثير الأسرة على الثقة المتبادلة مع الآخرين وتوجه الدور الجنسي

sex rule لدى المواليد الأوائل ولدى الطفل الوحيد ، وذلك على عينة من مرحلة المراهقة المتأخرة بلغت ١٢٨ طالباً وطالبة من طلاب ماقبل السنة النهائية في الجامعة ، طبق عليهم الباحثون مقاييس الدور الجنسي واستمارة بيانات ومقياس روتر للثقة بين الأفراد . وقد انتهت نتائج الدراسة الى أن الطفلة الوحيدة أكثر خنوثة من الطفل الوحيد ، لكن الطفل الوحيد ليس أكثر خنوثة من الطفل الأول . كما أن الطفلة الوحيدة أكثر حساسية لترتيب ميلادها وتأثيرات دورها الجنسي من الطفل الأول ومن الطفل الوحيد .

وهكذا فانه يمكن تلخيص تلك الدراسات الثمانينية في أن المولود الأول يتميز بالنشاط الحركي ، وسرعة الإحساس بالإجهاد وهما سمتان متناقضتان ، وتذكر الأشياء والحوادث أكثر من تذكر الأشخاص وتقدير عالي للذات مقارنة بالمواليد المتأخرين في ترتيب الميلاد وأكثر خنوثة من لطفل لوحيد ، وهي نتائج ليست جديدة من جهة ، وثبت عكسها في دراسات أخرى أسبق من جهة أخرى .

وتظل القضية قائمة ، ويظل الطفل الأول (البِكري أو الأهبل كما يصفه عامة الناس) بحاجة الى انصاف أو بحاجة الى اثبات تلك الصفة الإجتماعية عليه ، ويظل تدليل الوالدين وتجريبهم لخبراتهم المتباينة على الطفل الأول اتهاماً يشير اليهم ، وتظل الأسر كبيرة العدد مكاناً رحباً لنمو المهارات الإجتماعية لدى أفرادها والتدرب عليها قبل الخروج بها الى المجتمع الأكبر وان كان هذا على حساب قدراتهم العقلية وذكائهم ، كما تقول بذلك نظرية زاجزنيك وماكوس .

ويظل البحث العلمي في انتظار باحث فارس ، يعرف كيف يضع نقطة النهاية خلف آخر عبارة في تلك القضية .



الباب الثالث

قضايا أخلاقية



المبادىء الأخلاقية لعلم النفس والعاملين به

مقدمة :

كان لا بد في نهاية هذا الكتاب الذي يحوي قضايا نظرية أو بحثية أن ننقب عن الأخلاقيات التي ينبغي أن تحكم التعامل مع تلك القضايا ، خاصة أننا أشرنا في غير موضع منه الى أن بعض الباحثين قد حادوا عن الإلتزام بالمباديء الأخلاقية للعلم والبحث في موضوعاته .

لقد وجدنا ضالتنا في هذا الميثاق الأخلاقي لعلم النفس والعاملين به ، والذي نشر في أمريكا عام ١٩٨١ ، فرأينا أن نترجمه ونقدمه للباحثين في علم النفس في مصر والعالم العربي ، حتى يعرف الباحث المخلص على أي درب يسير ، وأيضاً حتى يعرف الباحث غير المحايد عن أي درب قويم ينحرف .

* تمت الموافقة على هذا الميثاق فى اجتماع ممثلي رابطة علماء النفس الأمريكيين (APA) وذك فى يناير ١٩٨١ .

* تم نشر هذا الميثاق فى الكتاب التى تصدرها الرابطة بعنوان American psychologists وذلك فى العدد٣٦ لسنة ١٩٨١ ص، ص ٦٣٣: ٦٣٨.

* أشارت حواشي الميثاق إلى أنه سيعاد تنقيحه ، وسيستغرق ذلك سنوات عديدة ، وقد بُدىء فى التنقيح فعلاً من عام ١٩٨٦ .

* هذا الميثاق يطبق على علماء علم النفس وعلى طلاب علم النفس ، وعلى كل من يعمل فى المجالات ذات الطبيعة السيكولوجية تحت إشراف عالم النفس ، على حد سواء .

* تستخدم هذه المبادىء أيضاً لإرشاد وتوجيه غير الاعضاء فى الرابطة ، ممن يقومون باعداد وإجراء بحوث أو ممارسات سيكلوجية .

* نشر أصل هذا الميثاق فى كتاب أنا إنستازى A..Anstasia الشهير الفحص السيكولوجي Psychological Testing الطبعة السادسة عام ١٩٨٨، وقام المؤلف بترجمتها فى عام ١٩٩٠ .

==================

التزامات عامة

* يحترم علماء النفس كرامة وقيمة الفرد ، ويناضلوا من أجل حماية حقوق الانسان .

* يتعهد علماء النفس بزيادة معرفتهم بالسلوك الانساني ، ومعرفتهم بمدى فهم الافراد لأنفسهم وللأخرين ، واستخدام هذه المعرفة من أجل رفعة ورفاهية الانسان .

* يبذل علماء النفس كل الجهود الممكنة لتحقيق سعادة المتعاملين معهم ، سواء طالبي المعونة أو المشورة أو العلاج أو المساهمين فى البحوث كأفراد عينة .

*يستخدم علماء النفس مهاراتهم فى الأغراض التى تتفق مع هذه القيم ، ولا يسمحون بإساءة استخدام الآخرين لهم أو لمشوراتهم .

*يطالب علماء النفس بحرية البحث وتبادل الأفكار والاتصال ، ويلتزموا بمتطلبات هذه الحرية من الكفاءة والموضوعية والإهتمام بالعملاء .

* يتعاون علماء النفس مع الجمعيات النفسية في الدول التي ينتبعون لها كمواطنين ، وبصفة خاصة اللجان الأخلاقية في تلك الجمعيات ، ويستجيبوا للاستفسارات التى تطلب منهم بصورة عاجلة وتامة من جمعياتهم أو جمعيات في دول أخرى ، وبصفة خاصة رابطة علماء النفس الأمريكين APA .

* يتفق جميع أعضاء رابطة علماء النفس الأمريكيين على هذه المبادىء ، مما يجعل التزام كل العاملين فى المجال بهذه المبادىء هو أمر حتمي .

مبادىء محددة

اولاً : المسئوليات

يجب أن يحافظ علماء النفس فى تقديمهم للخدمات النفسية على تحقيق اعلى المسئوليات المهنية ، ويتحملون نتائج ما يقومـون بـه ، ويبذلـون الجهد للتـاكد من الاستخدام المناسب لهذه الخدمات ، طبقا للمسؤوليات التالية :

(أ) كعلماء ، يتحمل علماء النفس مسؤولية اختيار موضوعات بحوثهم ، والاساليب المستخدمة فى البحث ، وتحليل النتائج او التقرير النهائى . وعليهم أن يخططوا لبحوثهم بالطرق التى تقلل من احتمالية التوصل التى نتائج مضللة ، كما ان عليهم أن يقرروا حدود البحث . وبصفة خاصة عندما يكون البحث متعلق بسياسة إجتماعية أو يمكن ان يلحق الضرر بفئات عمرية أو عرقية أو إجتماعية – إقتصادية معينة . كما ان عليهم عند نشر تقارير أعمالهم أن يكتموا أو يخفوا البيانات غير المتفقة مع النتائج ، وأن يسلموا بوجود تفسيرات بديلة لهذه النتائج ، وألا يقرروا الا ما توصلوا اليه بالفعل .

(ب) على علماء النفس ان يوضحوا للمعنيين ـ افراداً أو مؤسسات ـ توقعاتهم لمدى إسهامات نتائج بحوثهم . كما ان عليهم ان يتجنبوا تلك العلاقات التى من شأنها أن تحد من موضوعيتهم ، وان يكون تداخلهم مع البيئات التى يجمعون فيها البيانات ف ى حده الإدنى .

(ج) تقع على عاتق علماء النفس مسؤولية محاولة منع تحريف أو تشويه أو سوء إستخدام أو إخفاء النتائج النفسية التى يتوصلون اليها من قبل المعهد أو المؤسسة التى يعملون بها .

(د) السيكولوجيون الاعضاء فى الهيئات الحكومية أو المؤسسات أو المنظمات الاخرى يظلون عرضة للمحاسبة ـ كأفراد ـ على المستويات المهنية لإعمالهم .

(و) كمدرسين ، ينبغي أن يدرك السيكولوجيون إلتزامهم المبدئي بمساعدة الاخرين (الطلاب) على إكتساب المعارف والمهارات والمحافظة على أعلى المستويات العلمية والثقافية لهم ، وذلك بتقديم المعلومات السيكولوجية بموضوعية ودقة وكمال .

(هـ) كممارسين للمهنة (معالجين - مستشارين) ، يعرف علماء النفس أن عليهم مهمة إجتماعية ثقيلة ، لذلك أن توصياتهم وأعمالهم المهنية يمكن أن تغير فى حياة الاخرين بدرجة أو أخرى ، لذا يجب أن يتنبهوا للضغوط والمواقف الشخصية والاجتماعية والمنظماتية والسياسية التى يمكن أن تمارس عليهم لاساءة إستخدامهم .

ثانياً : الكفاءة – الأهلية

ان الاحتفاظ بأعلى مستويات الكفاءة ، هو مسؤولية يشترك فيها كل العاملين فى المجال النفسى العام أو المهنى . وعليهم أن يدركوا حدود هذه الكفاءة وحدود قدراتهم الفنية فى المجال ، فلا يقدموا خدمات أو إستشارات ليسوا مؤهلين لها ، سواء بالتدريب والاعداد أو بالخبرة ، كما أن عليهم أن يحرصوا على الالمام بأحدث المعلومات العلمية والمهنية المرتبطة بالخدمات والاعمال التى يقومون بها تبعا للموجهات التالية :

(أ) على علماء النفس أن يعلنوا صراحة عن كفاياتهم ومستوى تعليمهم وتدريبهم وخبرتهم ، معبرا عنها فقط بالدرجات العلمية التى حصلوا عليها من جامعات أو معاهد علمية معترف بها طبقاً للقوانين الدولية والمحلية ، وقوانين مجلس رابطة علماء النفس الامريكيين (ان كانوا أمريكيين) .

(ب) كمدرسين ، يجب أن يؤدوا واجباتهم على أسس من الاعداد الجيد لكى يكون تدريسهم من الدقة والحداثة الجديرين بمتخصص مهنى .

(ج) على علماء النفس أن يدركوا الحاجة لإستمرار التعليم والانفتاح على المناهج والاجراءات الحديثة فى المجال ، وأن يكونوا مستعدين لحدوث تغيرات في توقعاتهم وإهتماماتهم مع الوقت .

(د) على علماء النفس أن يدركوا أن الفروق بين الافراد فى العمر أو الجنس أو المستويات الاجتماعية الاقتصادية أو الخلفيات ، تحتم عليهم ان يحصلوا على تدريب وخبرة كافيين لتأدية الخدمات النفسية أو القيام بالبحوث المتعلقة بمثل هؤلاء الافراد .

(هـ) تعتبر مسؤولية علماء النفس عن القرارات المستندة لنتائج إختبارية مسئولية كاملة ، لأن الوصول لمثل هذه النتائج يتطلب منهم فهماً كاملا للقياس النفسى والتربوى ، ومشكلات الصدق وتقنين الاختبارات فهماً دقيقا .

(و) على علماء النفس أن يدركوا أن المشكلات الشخصية والصراعات يمكن أن تلعب دورا لا يمكن تجاهله في الفاعلية المهنية ، وعليهم فيجب أن يمتنعوا عن القيام بأى نشاط من المحتمل أن تؤدى مشكلاتهم الشخصية الى إدائه بصورة غير ملائمة ، أو الاضرار بالعلماء أو الزملاء أو الطلاب أو بأفراد العينة .

ثالثا : المعايير الاخلاقية القانونية

تعتبر المعايير الاخلاقية والتربوية للسلوك لدى عالم علم النفس هى نفسها لدى المواطن العادى ، بإستثناء أن علماء النفس ربما يكونوا عرضة للشبهة أكثر بسبب إنجازهم للمسئوليات المهنية ذات الطبيعة الخاصة ، وأنهم مسؤولون عن ثقة العامة فى علم النفس وعلمائه . ومن هذا المنطق فإن عليهم أن يكونوا على درجة عالية من الحساسية بمعايير المجتمع السائدة ، وأن يدركوا مدى تأثير تطابق أدائهم المهنى مع ، أو إنحرافه عن ، هذه

المعايير علــى المجتمـع وعلـى قـدرة زملائـهم علـى تأديـة واجبـاتهم فـي ظـل إنطباعات سيئة أخذت عن آخرين ، وأن يراعوا في هذا الشأن ما يلي :

(أ) كمدرسين ، فإن عليهم أن يدركوا أن القيم الشخصية تؤثر فى إختيـار وتقديم المواد التدريسية ، وعليهم أن يدركوا ويتعرفـوا أو يراعـوا الإتجاهـات المختلفة التى يمكن أن تكون لدى الطلاب تجاه بعض الموضوعــات أو المـواد التى تثيرإستيائـهم أو تسبب إهانة لبعضهم .

(ب) كإصحـاب عمل (لمؤسسة تعليميـة أو علاجيـة) أو كعـاملين بهـا ، يجب على علماء النفس الا يشاركوا فى ، أو يتغاضوا عــن ، ممارسـات غـير إنسـانية ، أو تلـك التـى لا يمكـن تبريرهـا والتـى تشـمل علـى سـبيل المثـال لا الحصـر ، النتائج المسـتندة لاعتبـارات تتعلـق بـالأصل العرقـى أو العاهـات أو الجنس أو الديانـة ، أو التى تتخذ معياراً لترقية الموظفين أو الاستغناء عنهم .

(ج) في إدائهم لإدوارهم المهنية ، عليهم تجنب أى فعل أو سلوك ينتهـك أو ينقص من الحقوق القانونية والمدنيـة للعمـلاء أو الاخريـن الذيـن يمكـن أن يتأثروا بهذه الافعال .

(د) عندما تتعارض القوانين المنظمة للمؤسسة أو المعهد الـذى يعمـل بـه مع القوانين والنظم الدولية والمبادىء المنشورة فـى هـذا الميثـاق ، فـإن علـى عالم النفس أن يعلن إلتزامه بالمعايير المنشورة هنا ، وأن يعمل ماأمكنه علـى حل هذا التعارض ، ثم يبذل قصارى الجهد لتطوير القوانين والنظم السائدة في مؤسسته الى الصورة التى تخدم المصلحة العامة والهدف الاسمى .

رابعاً : قضاياً عامة

(أ) بشأن الاعلان فى الصحف أو المجـلات عـن الخدمـات المهنيـة التـي يقدمها كمعالج أو استشاري أو باحث أو غـير ذلـك ، لابـد مـن الالـتزام بنشـر الدرجة العلمية الحاصل عليها المعلن ، وجهتها وتاريخها .

(ب) ما يقدم أو يعرض فى المحاضرات العامة أو الندوات أو المقابلات أو في المجلات أو البرامج الاذاعية أو التليفزيونية ، يجب أن يخضع للمعايير التى ترتضيها الجهة المنظمة للعمل المهنى فى دولته ، إهتداء بالمعايير العلمية المعروفة .

خامساً : السرية

هناك التزام مبدئى لدى السيكولوجيين بإحترام سرية المعلومات التى يحصلون عليها من الاشخاص أو الجماعات أثناء عملهم ، ومن الممكن أن يبيحوا بهذه المعلومات لآخرين ولكن فقط بعد الحصول على موافقة الشخص المعني ، أو الممثل القانونى له . وفى الظروف غير العادية التى يؤدى إخفاء المعلومات الى خطورة واضحة على الشخص أو الآخرين ، فمن الممكن إفشاء هذه المعلومات دون موافقة . وفى كل الاحوال على السيكولوجي أن يطلع العملاء على الحدود القانونية للسرية وفقاً لما يلي :

(أ) المعلومات التى يتم الحصول عليها تناقش فقط فى الاغراض المهنية ، ومع إشخاص وثيقى الصلة بالحالة موضوع المعلومات . أما التقارير المكتوبة أو الشفاهية التى تقدم فى مناظرات أو مناقشات عامة فيجب أن تقدم خلوا من هوية أصحابها ، وعلى علماء النفس تجنب الانتهاك غير الضرورى للسرية .

(ب) عند العمل مع قاصرين أو عديمي الاهلية ، عليهم إتخاذ كل الاجراءات اللازمة لحماية هؤلاء الاشخاص .

سادساً : رفاهية العملاء

على علماء النفس أن يطلعوا عملاءهم على غرض وطبيعة الإجراء التقييمى أو العلاجى أو التربوى أو التدريبى ، وأن يقروا بحرية هؤلاء العملاء أو الطلاب أو المساهمين فى البحوث كأفراد عينة فيما يتعلق برغبتهم في المساهمة من عدمها في ضوء ما يلي :

(أ) على علماء النفس أن يدركـوا مـدى تـأثير موقعهم علـى عملائهـم أو طلابهم أو تابعيهم ، وعليهم أن يتجنبوا إستغلال ثقة أو تبعية مثل هؤلاء ، كما عليهم أن يتجنبـوا العلاقـات الحميمـة التـى تزيـد مـن إمكانيـة حـدوث هـذا الاستغلال . ومن إمثلة هذا النوع من العلاقـات إجـراء البحـث علـى الطـلاب الذين يقوم بالتدريس لهم ، أو الموظفين العاملين لديـه ، أو التـابعين الذيـن لـه سلطة الإشراف عليهم أو الاصدقاء الحميمين أو الإقارب .

(ب) على عالم النفس أن يتخذ موقفاً جادا وملائماً حيال طلب مؤسسة ما أو منظمة ما إنتهاك مثل هذه المبادىء الاخلاقية ، وأن يوضح للقائمين عليهـا مدى التعارض بينهمـا ، وأن يتخذهـا مناسـبة لإعـلان المسـؤوليات الاخلاقيـة لعلماء النفس .

سابعاً : العلاقات المهنية

يؤدى علماء النفس إدوارهم المهنية تبعا لمتطلبات طلابهم وكفاياتهم الخاصة فى علم النفس وفي المهن الاخرى ، ويحـترمون حقـوق ومواثيـق المؤسسـات والمنظمات التى يتبعها ويرتبط بها هؤلاء الطلاب وفقاً للإعتبارات التالية :

(أ) علـى عـالم النفـس أن يـدرك مجـالات الكفايـة للمهـن المرتبطـة وأن يستخدم كل المصـادر المهنية والفنيـة والإداريـة التـى تـؤدى الـى أحسـن فـائدة للعميل . كما أن عدم قيام علاقات رسمية مع العـاملين فـى المجـالات المهنيـة الاخرى ، لا يعفى من مسؤولية تقديـم أحسن خدمـة مهنيـة للعمـلاء ، أو مـن إستخدام البصيرة والاجتهاد فـى الحصـول علـى المسـاعدة المتممـة أو البديلـة التى يحتاجها العملاء .

(ب) يضع عالم النفس فى الحسبان التقاليد الخاصة بالمجموعات المهنيـة الاخرى وأن يتعامل معهم فى ظلها ، وإذا ما طلب شخص ما تلقـى خدمـة أو مشورة مهنية ، تلقى مثلها من جهة أخـرى لتـوه ، فـإن علـى عـالم النفـس أن

ينظر بعين الاعتبار الى العلاقة المهنية مع الجهة أو الزميل الاخر ، وأن يعمل بحذر وحساسية من أجل رفاهية الشخص ، وأن يناقش معه مثل هذا الامر الاخلاقي حتى يقلل من تشتته أو التناقض الذى يمكن أن يقع فيه .

(ج) على عالم النفس الذى يشرف على مهنين اخرين (كالمعيدين في الجامعة أو طلاب* الدراسات العليا) إلتزاما نحوهم لتيسير نموهم المهني وتهيئة الظروف الملائمة للعمل ، وتقييمات الكفاءة الدورية ، وإتاحة فرص إكتساب الخبرة .

(د) عند إجراء البحوث فى مؤسسات أو منظمات أو تجمعات ، يجب أن التأكد من حصول القائم على إجراء البحث على الترخيص اللازم لإجرائه ، والتأكد من أنه يدرك التزامه نحو المؤسسات المضيفة بأن يقدم لها معلومات كافية عن البحث ، وتعبيرا واضحا على الشكر على اسهامهم .

(هـ) إسبقية أو أولوية النشر تكون لأوئك الذين اسهموا فى العمل المنشور بنسبة إسهامهم المهنى . إما المشروعات المهنية التى يقوم بها اشخاص عديدون والتى تعرف بـ " التأليف أو الانتاج المشترك " فيجب أن يسجل اسم صاحب الإسهام الرئيسى اولاً ، أما الاسهامات الثانوية فيمكن أن يشار اليها فى الهوامش أو فى المقدمة . كما يجب أن تذكر الإستشهادات أو الإقتباسات التى تؤثر مباشرة فى البحث منسوبة الى أصحابها . ويجب على عالم النفس الذى يجمع أو يحرر مواد للإخرين ، أن ينشر أسماء المساهمين جميعهم وأن ينشر إسمه خو كرئيس أو كمحرر .

(و) عند العلم بحدوث إنتهاك أخلاقي من قبل باحث أو عالم أخر ، فعلى علماء النفس أن يحاولوا بطريقة غير رسمية حل الموضوع ، بلفت إنتباه الزميل . وهذا الحل يكون ملائماً عندما يكون الانتهاك من طبيعة بسيطة أو يرجع الى إفتقاد للفهم أو المعرفة أو الخبرة ، أما فى حالة الانتهاك غير قابل

للحل غير الرسمي ، أو من طبيعة خطيرة ، فإن على علماء النفس أن يبلغوا الجهة المنوط بها الحفاظ على أخلاقيات المهنة وسلوكياتها فى المنطقة المحلية أو على المستوى الإقليمي .

ثامناً : أساليب أو فنيات التقدير

على علماء النفس أن يبذلوا كل الجهود الممكنة أثناء تطوير أو إستخدام اسالسب التقدير السيكولوجية ، وأن يدافعوا عن سوء إستخدام نتائج التقدير ، وأن يحترموا حق العميل فى معرفة النتائج والتفسيرات وأسس الاستنتاجات والتوصيات التي تم الانتهاء منها . كما أن على علماء النفس أن يبذلوا الجهد للحفاظ على سرية الاختبارات وأساليب التقدير الأخرى فى الاطار المسموح به قانونا ، ضمانا لسلامة وحسن إستخدام هذا التقدير أو التقييم من الاخرين ، وذلك تبعا لما يلى :

(أ) على علماء النفس أن يحترموا أثناء إستخدام الاختبارات وإساليب التقدير الاخرى حق المساهمين فى معرفة طبيعة وغرض هذه الاساليب ، وذلك بلغة يفهمها العميل ، هذا إذا لم يتم الاتفاق مسبقاً على إستثناء واضح لهذا الحق ، إما إذا قام آخرين بهذا الدور كمساعدين فإن على عالم النفس أن يؤكد ويتأكد من أن هذا الاجراء قد تم بصورة ملائمة .

(ب) عالم النفس مسؤول عن تطوير وتقييم الاختبارات النفسية وأساليب التقدير الاخرى مستخدما الاجراءات العلمية الراسخة ومراعيا المعايير العالمية - وخصوصاً معايير (APA) - المتعلقة بهذا الموضوع .

(ج) عند كتابة تقرير عن نتائج إستخدام أساليب التقدير ، فإن على علماء النتفس أن يشيروا الى أي تحفظات تتعلق بالصدق أو الثبات بسبب ظروف القياس ، وأن يتأكدوا من عدم إساءة إستخدام هذه النتائج .

(د) على علماء النفس أن يدركوا أن نتائج التقدير يمكن أن تصبح عديمة الفائدة مع مرور الزمن أو عند حدوث تغيرات ، وأن عليهم تقع مسئولية منع إساءة إستخدام القياسات القديمة ونتائجها ، أو تلك التى عفا عليها الزمن .

(هـ) لا يجب أن يشجع علماء النفس أو يعززوا إستخدام أساليب التقدير السيكولوجية عن طريق أشخاص غير مؤهلين بطريقة أو بأخرى ، أو مدربين بطريقة غير ملائمة ، وذلك خلال التدريس الذى يقومون به أو البرامج التجارية التى يعملون فيها أو الرسائل العلمية التى يشرفون عليها .

تاسعاً : الدراسة على عينات إنسانية

قرار إجراء بحث أو دراسة هو قرار فردى له إعتباراته ويتحمله بمفرده عالم النفس الذي يقوم به ، كما أنه يعرف الكيفية التي يمكن أن يسهم بها البحث بصورة جيدة فى إسعاد ورفاهية الانسان ، وعليه وحده تقع مسؤولية تحديد إتجاهات البحث ووسائله وموارده ، ومن هذا المنطلق يبدأ العالم فى تنفيذ البحث مع إعتبار كرامة ورفاهية المشاركين أو العينات ، فى ظل النظم والالتزامات المنظمة للعمل على عينات بشرية ، استهداء بما يلي :

(أ) عند التخطيط للدراسة ، فإن على الباحث تقع مسؤولية التقيم الجيد لمدى اتفاق الدراسة مع المعايير الاخلاقية ، وبقدر إحتمالية إنتهاك البحث لأى مبدأ اخلاقى بقدر إلتزام الباحث بالتقيد بالاجراءات الوقائية الصارمة لحماية حقوق المساهمين فى البحث أو الفئات الاخرى التى يمكن أن تضار من إجراء البحث .

(ب) على الباحث التأكد من تعهد كل المعاونيين له فى إجراء البحث من موظفين أو مساعدين بإلتزام مماثل إثناء إجراء الدراسة .

(ج) فى الدراسات التى تنطوى على مخاطر للمساهمين فيها ، على الباحث أن يعقد اتفاقا واضحا وصريحا مع المساهمين قبل إجراء البحث ،

يوضح فيه تعهداته ومسئوليته تجاه كل منهم ، وعليه إحترام هذه التعهدات والالتزام بهذه المسؤوليات . أما مع الاطفال وعديمي الاهلية ، فإن التزام الباحث يحتم إجراءات وقائية خاصة .

(د) ربما لإعتبارات منهجية ، يتحتم إتباع إسلوب الكتمان والمخادعة للمفحوص أو العميل . وقبل إجراء مثل هذا النوع من الدراسات ، على الباحث مسؤولية :

١- تحديد مبررات إستخدام هذا الاسلوب بلغة الاهمية التربوية العلمية المستقلبلية أو التطبيقية للدراسة .

٢- إثبات عدم توافر إجراء بديل لا يستخدم الخداع أو الكتمان .

٣- ضمان أن المساهمين فى البحث قد تلقوا شرحا وافياً فى الحدود الممكنة .

(هـ) على الباحث احترام حق الافراد المشاركين فى البحث وحريتهم فى أن يستمروا حتى النهاية فى المساهمة فى الدراسة أو ينسحبوا فى أى وقت يشاؤون ، والالتزام بحماية هذه الحرية يتزايد عندما يكون الباحث فى موقع وظيفي مؤثر على المساهمين .

(و) على الباحث حماية المساهمين من أى نشاط جسمي أو إرهاقات عقلية أو أضرار أو أخطار يمكن أن تحدث من جراء البحث . أما إذا كان مثل هذا النوع من المخاطر ممكن الحدوث فلا بد من إعلان المساهمين فى البحث بهذه الحقيقة ، ويجب أن يبلغ الباحث المساهمين بالطريقة التي يمكن الاتصال به عن طريقها خلال فترة زمنية مناسبة عقب الانتهاء من البحث ، تحسبا لحدوث أية أضرار ، أو إستفسارات أو أمور أخرى متعلقة بمساهمتهم فى البحث .

(ز) لابد من أن يقوم العالم بإمداد المساهم في الدراسة كفرد عينة أو مفحوص بمعلومات عن طبيعة الدراسة ، وإزالة أى سوء فهم عقب الانتهاء من جمع البيانات ، مع تذكيره بتعهده بالسرية ومسؤوليته عن أية عواقب مستقبلية يمكن أن تحدث له .

عاشراً : استخدام عينات حيوانية

يجب على العالم أو الباحث فى سلوك الحيوان أن يحسن من فهمنا للمباديء فى اطار سلوكه الإنساني ، وأن يسهم فى تطور صحة الانسان ورفاهيته، وفى هذا الصدد يجب أن يكفل الباحث " معاملة إنسانية " للحيوانات، ويعتمد ذلك بدرجة كبيرة على ضمير الباحث ذاته :

(أ) يجب أن يخضع الحصول على الحيوانات ، وإستخدامها ، والتخلص منها بعد الاستخدام ، للنظم والقوانين المحلية والدولية .

(ب) يشرف عالم النفس ـ الخبير بالإعتناء بحيوانات المعامل ـ عن قرب على كل الاجراءات الخاصة بالحيوانات ، ويعتبر مسؤولا عن ضمان العناية والاهتمام بصحتها ومعاملتها معاملة إنسانية .

(ج) يكفل علماء النفس أن يكون كل الافراد الذين يستخدمون حيوانات تجارب قد تلقوا تعليمات واضحة فى الطرق التجريبية وكيفية الإعتناء والاحتفاظ ومعالجة الانواع التى يستخدمونها ، وأن يوزع العلماء مسؤوليات العمل فى فرق البحث بطريقة تتسق مع الكفايات الشخصية للإفراد المشاركين.

(د) يبذل علماء البحث كل جهد لتقليل إزعاج ومرض وألم الحيوانات ، كما يجب ألا يستخدموا الطرق التى تعرض الحيوان للإلم أو الاجهاد الا عندما تكون الاجراءات البديلة غير متاحة ، وبحيث تكون القيمة التطبيقية للبحث كافية لتبرير إستخدام هذه الطرق . كما يجب أن تجرى العمليات

الجراحية للحيوانات – إذا تطلبت الدراسة ذلك – تحت التخدير الملائم ، وفي هذه الحالة يجب تجنب التلوث وتقليل الالم إثناء وبعد الجراحة بإستخدام التقنيات البيطرية الملائمة .

(هـ) عندما يكون مطلوبا إنهاء حياة الحيوان ، فإن هذا الاجراء يجب أن يتم بسرعة وبدون ألم .

=====================

انتهت ترجمة الميثاق الأخلاقي للعاملين في مجال علم النفس الذي أصدرته رابطة علماء النفس الأمريكيين عام ١٩٨١، ولسنا بحاجة الى التذكير بأهميته وبحتمية وضعه في أقرب فرصة موضع التطبيق في مجتمعنا أو مجتمعاتنا ، للحيلولة دون بعض الممارسات التي يبتعد بها بعض الباحثين أو الأساتذة أو العلماء أو المعلمين أو الإخصائيين أو المعالجين عن روح العلم والبحث العلمي ، الا أننا بحاجة الى التذكير بأنه بقدر أهميته بقدر حاجتنا الى مواثيق مماثلة في كل مجال من مجالات العلوم على تعددها وتباين ظروفها وظروف العاملين فيها .

قائمة المراجع

١- أنور رياض عبد الرحيم ، يحيى الإحمدى (١٩٨٧) : شيوع عامل التذكر في الاختبارات التى تقيس العمليات العقلية فى نموذج جيلفورد . مجلة التربية وعلم النفس . كلية التربية . جامعة المنيا .

٢- يحيى الإحمدى (١٩٩٠) : أثر التخمين على البنية العاملية للإختبارات العقلية . مجلة التربيةوعلم النفس . كلية التربية . جامعة المنيا .

٣- يحيى الإحمدى (١٩٩١) : علم النفس والمجتمع . ط١ . تقديم أ . د . قدرى حفنى . الإمارات : مطبعة جامعة الإمارت العربية . العين .

٤- يحيى الأحمدى (١٩٩٢) : علم النفس العسكرى . الإمارات : مطبعة كلية زايد العسكرية ، أبو ظبى .

٥- يحيى الأحمدى (١٩٩٣) دراسة نظرية جنسين للمستويين العقليين فى بيئة مصرية . مجلة التربية وعلم النفس . كلية التربية – جامعة المنيا .

٦- يحيى الأحمدى (١٩٩٤) : الترتيب الميلادى وعلاقتة ببعض متغيرات الإداء العقلي والمزاجي . مجلة التربية وعلم النفس . كلية التربية . جامعة المنيا .

٧- يحيى الأحمدى (١٩٩٥) : علم نفس الفروق الفردية . القاهرة : دار الأندلس للنشر .

٨ – يحيي الأحمدي (١٩٩٦) : المدخل الى العلوم النفسية ، ط٢ . القاهرة : دار الأحمدي للنشر .

فهرس الموضوعات





دار الأحمدي للنشر